



HAL
open science

**LA MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS
ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES** Les pratiques
langagières et le rapport à l'écrit dans les disciplines
scolaires au collège en français, histoire-géographie,
sciences de la vie et de la terre et éducation physique et
sportive Approche comparative

Patrick Hussain-Carnus

► **To cite this version:**

Patrick Hussain-Carnus. LA MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES Les pratiques langagières et le rapport à l'écrit dans les disciplines scolaires au collège en français, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre et éducation physique et sportive Approche comparative. Sciences de l'Homme et Société. ADEF, 2017. Français. NNT : . tel-02098740

HAL Id: tel-02098740

<https://hal.science/tel-02098740>

Submitted on 13 Apr 2019

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.



École Doctorale : Cognition Langage Éducation (ED356)

Apprentissage, Didactique, Éducation, Formation (ADEF / EA 4671)

THÈSE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR

EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

par

Patrick HUSSAIN-CARNUS

Le 10 mars 2017

**LA MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE
DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES**

**Les pratiques langagières
et le rapport à l'écrit dans les disciplines scolaires au collège**

en français, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre et éducation physique et sportive

Approche comparative

Tome 1

Sous la direction du Professeur **Fatima CHNANE - DAVIN**

JURY

Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des universités (Aix-Marseille Université), directrice

Jean-Pierre CUQ, Professeur des universités (Université de Nice Sophia Antipolis), rapporteur

Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite (Université Sorbonne Nouvelle Paris), rapporteur

Jean RAVESTEIN, Professeur des universités (Aix-Marseille Université), examinateur

« Sans sa langue, sans sa culture, sans sa liberté, un peuple n'est rien »

Anton Dvorak

Remerciements

Nos remerciements s'adressent, en premier lieu, à notre directrice de thèse Fatima Chnane-Davin pour nous avoir accompagné et soutenu tout au long de nos recherches malgré nos doutes, nos errements et nos lacunes. Vos nombreuses régulations ont rectifié nos erreurs méthodologiques. Votre disponibilité votre rigueur et votre écoute ont engendré, lors de vos séminaires et simulations de soutenances, une dynamique de groupe et une synergie entre doctorants, bénéfique à tous. Enfin, vos relectures attentives et vos remarques pertinentes ont permis l'aboutissement de nos travaux.

Nous témoignons toute notre reconnaissance à Jean-Pierre Cuq, Jean-Paul Narcy-Combes et Jean Ravestein qui, malgré des agendas chargés, ont accepté de participer au jury.

Nos remerciements vont également :

A Jacques Ginestié, Christine Poplimont, Pascale Brandt-Pomares et Angela Barthes pour la précision des orientations données à ce qui n'était encore qu'une ébauche, lors les journées doctorantes de 2013 et 2014,

A l'école doctorale pour nous avoir permis de présenter l'avancement de nos travaux lors des colloques de l'AREF et au cours des séminaires ETOS,

A Jocelyne Accardi pour avoir incité un étudiant novice de master à entrouvrir les portes de la recherche,

A Gérard Sensevy pour son aide méthodologique et la pertinence de ses conseils lors des journées VISA à l'ENS de Lyon,

A tous ceux qui nous ont fait part de leurs publications : Brigitte Gruzon, Jean-Pierre Cuq, Karine Millon-Fauré, Elisabeth Faupin, Thiam Ousseynou et Ly Thierno,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Nous souhaitons également remercier chaleureusement nos collègues de français, d'histoire-géographie, de SVT et d'EPS, de collège et de SEGPA : Jean-Pierre, Mark, Carole, Elisabeth, Wilfried, Stéphane, Agnès, Emilie, Grégory, Luc, Céline, Priscilla et autres collègues qui ont accepté sans hésiter notre intrusion dans leurs classes ; sans eux, ce travail n'existerait pas.

Merci à Nicolas, notre collègue d'anglais pour sa précieuse contribution à la traduction du résumé de la thèse,

Merci aux collégiens qui ont joué le jeu en restant naturels tout au long de nos observations de classe. Merci aussi à nos élèves de cinquième qui ont accepté, en EPS, de servir de cobaye pour nos travaux,

Aux équipes de direction des établissements scolaires Marseilleveyre, Edgar Quinet, Arthur Rimbaud, Alexandre Dumas, Beusoleil et Chape pour nous avoir permis d'effectuer nos investigations au sein de leur collège, de leur SEGPA ou de leur UPE2A,

Merci à Colette Laloue chef d'établissement, pour avoir accepté les aménagements dans notre emploi du temps qui ont permis entre 2008 et 2010 la poursuite de nos études en Master,

A Fatima Chnane-Davin, Laurent Pratali et Christine Felix pour nous avoir permis de compléter notre corpus avec leurs images de séances de classes,

A mes collègues doctorants : Thiam, Thierno, Phemelo, Anselmo, Muriel et Jessica pour leurs échanges fructueux,

A notre famille pour sa patience et son soutien,

Et à toutes celles et ceux que nous avons croisé ces dernières années en salle des professeurs, en stage de formation continue ou ailleurs, et qui ont manifesté de l'intérêt pour nos travaux ; cela a considérablement motivé leur aboutissement.

Abréviations

APS (A)	Activité Physique et Sportive (et Artistique)
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CANOPE	Réseau de Création et d'Accompagnement Pédagogiques
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEFISEM	Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CLIN	Classe d'Initiation
CLA	Classe d'Accueil
CFG	Certificat de Formation Générale
CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique
DNB	Diplôme National du Brevet
EANA	Elève Allophone Nouvellement Arrivé
ENAF	Elève Nouvellement Arrivé en France
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
FLE	Français Langue Etrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FLSCO	Français Langue de Scolarisation
FOS	Français sur Objectif Spécifique
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
IPR	Inspecteur Pédagogique Régional
ONISEP	Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
P	professeur
E	Elève
G	Garçon
F	Fille
A	Auteure
D	Documentaliste
PAF	Plan Académique de Formation
PEL	Portfolio Européen des Langues
SCEREN	Services, Culture, Édition, Ressources pour l'Éducation Nationale
TALN	Traitement automatique du langage naturel
UE	Union Européenne
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Résumé

Cette recherche a pour objet l'étude de la contribution des disciplines, à l'évolution des collégiens dans leur maîtrise de la langue française. La position de la France dans les évaluations PISA et les nouvelles préoccupations de l'Union Européenne en matière d'égalité des chances amènent notre système scolaire à reconsidérer la place du langage dans les enseignements. Par ailleurs, l'omniprésence du terme « langage » dans la nouvelle version du socle et la place que lui accordent les nouveaux programmes du collège depuis la rentrée 2016, confirment cette tendance.

Mais tous les élèves ne développent pas les mêmes capacités ni le même rythme d'apprentissage : certains rencontrent des difficultés scolaires, en raison de retards accumulés au cours de leur scolarité, d'autres rencontrent des difficultés linguistiques dues au caractère récent de leur intégration dans le système scolaire français.

Qu'entend-t-on par « maîtrise de la langue française » au collège ? Quelle est la nature des obstacles rencontrés par certains collégiens au cours de leur scolarité ? La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignants dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?

Nous avons analysé et comparé les interactions verbales d'un corpus de dix sept séances afin d'observer les difficultés de compréhension, d'argumentation et d'élocution des élèves, en situation de classe. Nous pensons, en effet, que l'enseignement de la maîtrise de la langue française exige de l'élève une compréhension, à la fois, de la *langue de scolarisation* avec ses consignes, ses questions, ses reformulations, ses discours métalinguistiques, et, en même temps, du *langage des disciplines* avec son lexique en partie polysémique et transversal. Nous pensons, par ailleurs, que l'élève doit être considéré de manière spécifique et non générique de manière à ce que les pistes proposées soient adaptées à tous. Nous pensons, enfin, que la pratique langagière de l'enseignant ou encore ses choix pédagogiques et didactiques exercent une influence sur ses modes d'interaction avec la classe et sur le contenu des réponses des élèves. Le problème central de cette thèse consiste en : « la proposition de pistes didactiques adaptées à tous les collégiens, pour une amélioration de leur maîtrise de la langue scolaire. »

L'enjeu et l'originalité de ce travail de recherche n'est pas dans la maîtrise de la langue à travers des gestes d'enseignement mais, plutôt dans la comparaison de l'évolution de plusieurs profils d'élèves dans leur maîtrise de la langue française.

Mots clés

Maîtrise de la langue française ♦ Elèves à besoins spécifiques ♦ Didactique comparée
Disciplines scolaires ♦ Enseignement/Apprentissage ♦ Français Langue Seconde ♦ Action
Conjointe ♦ Métalangage ♦ Nature des transactions didactiques

Abstract

This research deals with the way learning different school subjects is likely to help middle-school students with their proficiency in the French language. The place of France in PISA rankings and the new concerns of the European Union regarding equal opportunities have lead our school system to reconsider the position of language in the learning process. The numerous occurrences of the word “language” in the newest set of common core skills defined by the French Ministry of Education, along with its prominence in the new middle school curriculum, show how deep that concern is at the present time.

But all students do not display equivalent skills, nor an ability to learn at the same pace – some of them will face difficulties due to deficiencies accumulated in their school years; others will deal with language-related problems due to their recent integration into the French school system.

What is meant by “French language proficiency” at a middle school level? What type of hurdles will be met by students in their middle school years? Is the educational relationship established between teachers and students in language activities aimed at improving language proficiency strictly relevant for a specific type of subject and school level, or does it induce generic forms common to every educational approach?

We analysed and compared verbal interactions in a study pool of seventeen classroom sessions in order to examine the difficulties met by the students in understanding instructions, elaborating personal opinions and voicing them. We argue that teaching French language proficiency requires the students to understand both a *schooling language* with its

instructions, questions, rephrasing and metalanguage, and a *subject language* with its own lexicon, whose meaning can sometimes be transferred to other subjects. We also argue that students must be considered in a specific, non-generic manner, so that the results of our research may be adapted to each and every one of them. Finally, we argue that the way teachers put language in use, just like their educational choices, influence the way they interact with their students, and the contents of the students' responses. The central argument of this thesis deals with "offering educational suggestions suitable for all middle-school students in order to improve their schooling language proficiency".

This research does not specifically mean to suggest educational actions aimed at improving language proficiency, but rather to develop original comparisons between the ways various students evolved in their proficiency of the French language.

Key words

French language proficiency ♦ Students with special needs ♦ Compared didactics ♦ School subjects ♦ Teaching/Learning ♦ French as a second language ♦ Combined action ♦ Metalanguage ♦ Exploring educational transactions

SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE AU COLLEGE, CADRE GENERAL 29

Introduction de la première partie : éléments d'approche du contexte général 30

CHAPITRE 1 : Historique et essor de notre langue dans l'enseignement secondaire 31

1.1 Naissance et évolution du français dans l'enseignement secondaire 32

1.1.1 *De la genèse de notre langue 32*

1.1.2 *A son enseignement en tant que discipline scolaire 34*

1.2 Comment les enfants ont appris à parler la langue à l'école 35

1.3 Quelle place pour la maîtrise de la langue dans les programmes de l'école et du collège ? . . . 38

1.3.1 *Les programmes de 2008. 39*

1.3.2 *Ce qui change pour la maîtrise de la langue dans les programmes de 2015 51*

CHAPITRE 2 : Considérations générales sur la maîtrise de la langue française au collège . 56

2.1 Qu'entend-t-on par "maîtrise de la langue" dans l'enseignement primaire et secondaire, en France ?

2.1.1 *Qu'est-ce qu'une langue ? 57*

2.1.2 *Quelles sont ses fonctions ? 57*

2.1.3 *Langue, langage : quelles différences ? 58*

2.1.4 *A quoi sert le langage ? 59*

2.1.5 *La maîtrise de la langue : une notion, un concept ? 60*

2.1.6 *Maîtriser la langue : de quoi parlons-nous ? 61*

2.1.7 *La langue française et ses spécificités par rapport aux autres langues à l'oral et l'écrit 69*

2.2 Quelles évolutions pour la maîtrise de la langue française, en 2016 ?

2.2.1 *Etat des lieux à l'échelle locale et nationale : les constats à l'origine du questionnaire*

2.2.2 *De 7 piliers à 5 domaines : quelles évolutions du socle pour la maîtrise de la langue ? 77*

2.2.3 *La réforme du collège à la rentrée 2016 : où en est-on avec le langage ? 86*

2.2.4 *Qu'en est-il de l'oral sur le terrain ? 88*

2.2.5 *Quel est le positionnement des acteurs éducatifs sur la maîtrise de la langue ? 89*

CHAPITRE 3 : Maîtriser la langue en classe : de quelle langue parlons-nous ? 97

3.1 Des caractéristiques de la langue scolaire 98

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

3.1.1 Langage scolaire, langage courant : quelles différences ?	98
3.1.2 La langue scolaire : quels enjeux ?	101
3.1.3 La langue scolaire : quelle place dans la maîtrise de la langue ?	104
3.2 Vers une acquisition des codes langagiers	107
3.2.1 Les stratégies spontanées des enseignants	107
3.2.2 Les choix didactiques des enseignants	108
3.2.3 Tâche simple, tâche complexe, tâche communicative	109
3.3 Vers une maîtrise langagière pour tous les collégiens : leur rapport à la langue	113
3.3.1 La langue scolaire et les élèves des classes ordinaires	115
3.3.2 La langue scolaire et les élèves à besoins scolaires particuliers : le socle commun malgré tout	116
3.3.3 La langue scolaire et les élèves à besoins linguistiques particuliers	116
3.3.4 Les apports du français langue de scolarisation (FLSCO)	119
3.4 Regards sur la maîtrise de la langue	120
3.4.1 Des enquêtes PISA au CECRL : regard à l'international	120
3.4.2 Les conséquences sociales et professionnelles d'un défaut de maîtrise langagière	122
3.4.3 La position du système éducatif français	123
3.4.4 Les systèmes éducatifs de nos partenaires européens et asiatiques : comparaisons internationales	128
CHAPITRE 4 : Lire, dire, écrire au collège, de l'observations aux enjeux pour la maîtrise de la langue	173
4.1 Lire, dire, écrire : compétences transversales ?	175
4.1.1 Quelle place pour la lecture au collège ?	175
4.1.2 Quelle place pour l'écrit au collège ?	179
4.1.3 Lire - Ecrire pour apprendre	181
4.1.4 Les collégiens prennent-ils la parole en classe ?	181
4.1.5 Repenser l'évaluation	183
4.1.6 Articuler savoirs et compétences langagières	184
4.2 La langue scolaire au service de la maîtrise de la langue : questionnement, hypothèses et postulats pour notre étude	186
4.3 Comment situer l'évolution du collégien dans la « maîtrise de la langue française » ?	187
4.3.1 Que mettre derrière la « maîtrise de la langue » ?	188
4.3.2 Pourquoi convoquer quatre types de classes et quatre disciplines ?	192
Conclusion de la première partie	194

DEUXIEME PARTIE

**COMPRENDRE ET OBSERVER LES FONDEMENTS DE L'ACTION
DIDACTIQUE ORDINAIRE, CADRES THEORIQUE ET
METHODOLOGIQUE. 195**

Introduction de la deuxième partie 196

CHAPITRE 5 : La maîtrise de la langue dans toutes les disciplines, quelles difficultés pour les élèves ? Quels changements dans les pratiques d'enseignement ? 197

5.1 Eléments biographiques d'une difficulté langagière 198

5.1.1 UPE2A : des difficultés bien spécifiques ? 201

5.1.2 SEGPA : entre difficulté scolaire et difficulté linguistique 202

5.1.3 Qu'est-ce qu'un élève en danger d'illettrisme ? 205

5.2 Regard sociologique et linguistique sur la maîtrise de la langue 206

5.2.1 L'apport de la sociologie 206

5.2.2 L'apport de la linguistique 209

5.2.3 L'enjeu et les préoccupations de l'étude 210

5.3 L'enseignement des disciplines 210

5.4 Comprendre et parler le langage des disciplines scolaires 213

5.4.1 Français langue des matières ou français comme matière ? 214

*5.4.2 Comment la maîtrise de la langue se nourrit des spécificités de chaque discipline :
l'exemple de l'histoire-géographie et des sciences 215*

5.4.3 Argumenter dans toutes les disciplines 217

5.4.4 Les mots dans les disciplines 218

5.5 Accompagner la lecture des consignes 225

5.6 La trace écrite : entre état des lieux et construction 226

5.7 Entre geste et discours : place du « méta » dans l'enseignement de la langue 228

5.7.1 Vers des gestes plus ajustés : le « jeu des postures » 228

5.7.2 La puissance du mot dans les activités métalinguistiques 229

5.8 Entre discours de l'enseignant et réponses langagières des élèves 230

5.8.1 Les interactions en classe : source d'apprentissage ou de difficultés ? 230

5.8.2 Histoire-géographie et SVT : des disciplines « non linguistiques » ? 231

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

CHAPITRE 6 : Décrire et interpréter les transactions didactiques dans les disciplines	233
6.1 Les apports de la comparaison en éducation	234
6.1.1 Comparer : un principe clé en éducation	234
6.1.2 L'apport de la théorie de l'action conjointe en didactique	234
6.1.3 Les techniques de gestion du didactique ordinaire	236
6.1.4 Les instances du jeu didactique	236
6.1.5 Interactions et équilibre didactique	237
CHAPITRE 7 : Méthodologie de la recherche	239
7.1 Les fondements de nos choix méthodologiques	240
7.1.1 Construire le générique à partir du spécifique	240
7.1.2 Entre objectivité du réel et subjectivité du chercheur	241
7.1.3 L'analyse à priori : quels enjeux pour notre étude ?	242
7.1.4 Entre clinique et expérimentale, quelle clinique pour notre étude ?	243
7.1.5 Choix méthodologique pour l'analyse des données	244
7.2 Les outils mobilisés : traitement du matériau	244
7.2.1 Le film d'étude : pratique et fondements théoriques	244
7.2.2 L'analogique et le digital	248
7.2.3 L'analyse structurale et l'analyse intrinsèque	248
7.2.4 Filmer l'action didactique en situation	249
7.2.5 Inscrire l'action dans un système hybride : texte / image	256
CHAPITRE 8 : Le corpus de la recherche et sa grille d'analyse	265
8.1 Notre analyse des interactions didactiques	266
8.1.1 Présentation de la grille d'analyse	267
8.1.2 Les interactions langagières (LNG 1 à 5)	272
8.1.3 La voix des enseignants : une influence sur l'apprentissage ? (VX 1 à 3)	276
8.1.4 Le discours enseignant : quel contenu ? (DSC 1 à 4)	276
8.1.5 Choix didactiques des enseignants pour structurer les apprentissages (DID 1 à 2)	278
8.1.6 Quelles postures professionnelles trouve-t-on dans le corpus ? (PST 1 à 6)	278
8.1.7 Gestion des enseignants dans l'avancée du savoir (GST 1 à 8)	279
8.1.8 Accompagnement et étayage (ETG 1 à 3)	280
8.1.9 Choix pédagogiques des enseignants : entre tissage et gestes métalinguistiques (PED)	
8.1.10 Situation de l'élève dans la maîtrise de la langue (EML 1 à 5)	282
8.1.11 Aménagement et occupation de l'espace de travail (ESP 1 à 4)	283
8.2 Présentation du corpus	283
8.2.1 FR1-NR/Conjugaison : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent	287
8.2.2 FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure	287
8.2.3 FR3-SEGPA/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire	
8.2.4 FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)	

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- 8.2.5 *FR5-UPE2A/Vocabulaire* : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 8.2.6 *HIST1-NR/Pouvoir royal* : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 8.2.7 *HIST2-UPE2A/Vercingétorix* : cours d'histoire sur l'exercice du commandement 290
- 8.2.8 *GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays* : cours de géographie en SEGPA 290
- 8.2.9 *GEO2-UPE2A/Démographie* : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique
- 8.2.10 *SVT1-NR/Dissolution* : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 8.2.11 *SVT2-REP+/Energie* : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 8.2.12 *SVT3-SEGPA/Anatomie* : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain (squelette) 292
- 8.2.13 *SVT4-UPE2A/Respiration* : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire
- 8.2.14 *EPS-NR/Badminton* : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe
- 8.2.15 *EPS-REP+/Football* : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle 295
- 8.2.16 *EPS-SEGPA/Acrosport* : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport
- 8.2.17 *EPS-UPE2A/Handball* : cours d'EPS mixte (UPE2A+classes 5ème et 4ème ordinaires)

Conclusion de la deuxième partie 297

TROISIEME PARTIE

CE QUE CHAQUE DISCIPLINE PEUT APPORTER : ANALYSES, RESULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES . 298

Introduction de la troisième partie 299

CHAPITRE 9 : Les usages langagiers des disciplines scolaires, analyse quantitative . . 300

9.1 Nature des interactions langagières 301

9.1.1 *Volume et durée de prise de parole entre disciplines et types de classe* 301

9.1.2 *Répartition des interventions langagières entre les élèves* 313

9.2 Caractéristiques vocales de l'enseignant : frein ou levier dans la participation active de l'élève aux interactions verbales 320

CHAPITRE 10 : Les interactions didactiques, analyse qualitative 325

10.1 Du discours de l'enseignant aux réponses langagières des élèves, comprendre et parler la langue scolaire dans toutes les classes 326

10.1.1 *Les mots dans les disciplines* 326

10.1.2 *La langue de scolarisation : quel usage dans les classes, pour quels effets ?* . . . 346

10.2 Les choix pédagogiques et didactiques des enseignants : frein ou levier de la maîtrise langagière des élèves ? 407

10.2.1 *Le guidage des enseignants : valorisation des productions et recentrage de l'attention des élèves* 407

10.2.2 *La posture des enseignants et l'influence sur les élèves de leur gestion de l'avancée du savoir* 416

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

10.2.3 <i>Les gestes métalinguistiques des enseignants : structuration des apprentissages</i>	451
10.3 Que reste-t-il, en fin de séance, des enjeux de la leçon et des consignes proposées par l'enseignant durant le cours ?	465
10.4 Quels écrits produit-on dans les disciplines et quels choix didactiques pour les enseigner ?	473
10.4.1 <i>Éléments recueillis du corpus</i>	473
10.4.2 <i>Quelle interprétation pour la recherche ?</i>	486
10.5 Quelles responsabilités des disciplines dans la construction des compétences langagières ?	487
10.5.1 <i>Argumenter en classe, dans les disciplines</i>	488
10.5.2 <i>Exprimer l'objectivité et la subjectivité, dans les disciplines</i>	496
10.6 Synthèse des résultats de l'analyse du corpus	500
10.7 Vers une conceptualisation de la maîtrise de la langue française	506
CHAPITRE 11 : Propositions pédagogiques et didactiques	511
Conclusion générale, limites et perspectives	515
Références bibliographiques	518
Index des auteurs	530
Index des notions	533
Table des matières	535
Sommaire des tableaux	544
Sommaire des graphiques	547
Sommaire des annexes	552

INTRODUCTION



aire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française relève de l'enseignement du français mais aussi de l'ensemble des disciplines scolaires¹ (M.E.N., 2016). Les pratiques langagières en classe émergent du contexte et des situations qui les génèrent. Ces situations, ce sont les disciplines. Chacune se fonde sur des apprentissages spécifiques et participe, d'une façon singulière, à la Maîtrise de la langue. Mais chaque discipline est unique dans son fonctionnement. En prendre conscience est déterminant : cela implique l'abandon de l'idée que travailler la maîtrise de la langue française c'est obtenir une série de phrases syntaxiquement correctes et parfaitement orthographiées (Gapaillard C., 2009). Prendre en charge dans sa classe la maîtrise de la langue, ce n'est pas faire du français en plus de sa discipline d'enseignement. Si l'élève ne s'exprime pas correctement en éducation physique et sportive, en sciences de la vie et de la terre ou en histoire-géographie, c'est d'abord, l'affaire presque exclusive du professeur d'EPS, de SVT ou d'histoire-géographie. Comme l'indique Claude Gapaillard, co-auteur de *«La maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire»*², la grammaire et l'orthographe ne sont que des composantes nécessaires mais loin de suffire à une maîtrise du langage. Maîtriser la langue, c'est, pour ce professeur de lettres, décider d'une formulation ou d'un registre de langue en fonction d'éléments contextuels comme l'effet recherché, l'attente ou encore les relations avec son auditoire. Maîtriser ces choix c'est maîtriser la langue.

Mais tous les élèves développent-ils, de la même manière, les connaissances et compétences langagières requises à la fin de la scolarité obligatoire ?

La situation linguistique des établissements scolaires est plurielle.³ Tous les élèves ne développent pas les mêmes capacités ni le même rythme d'apprentissage (Davin-Chnane, 2008). Certains rencontrent des difficultés scolaires en raison de retards accumulés au cours

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Site Eduscol : Portail national des professionnels de l'éducation, « *Présentation du socle commun jusqu'à la rentrée 2016* » consulté à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/cid47412/la-maitrise-de-la-langue-francaise.html>

² Claude Gapaillard et Sabine Feutry le Pennec, *Maîtriser le discours scientifique*

³ Groupe de travail de Bobigny 1, sous la direction de Mme Koch, IEN

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de leur scolarité, d'autres rencontrent des difficultés linguistiques en raison du caractère récent de leur intégration dans le système scolaire français (Chiss, dir. 2008).

Pour autant, un élève a toujours des connaissances, des compétences, des attitudes ; il faut les valoriser même lorsqu'elles sont faibles puisque l'objectif, c'est, de lui permettre de rattraper les niveaux moyens attendus (M.E.N., 2015)⁴. Un élève sait et maîtrise toujours quelque chose et nous devons le valoriser ; c'est le credo qui a conduit le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) à proposer le socle commun et les programmes. Le socle commun de connaissances et de compétences, instauré par la loi du 23 avril 2005 « d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école », évolue comme le prévoit la nouvelle loi du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école » (M.E.N., 2013)⁵. Désormais, ce nouveau socle s'intitule « socle commun de connaissances, de compétences *et de culture* ». Parmi les grandes nouveautés de la version en vigueur depuis la rentrée 2016, deux ont attiré notre attention :

1. L'omniprésence du terme « langage », et,
2. L'évolution de la structure du socle : depuis les sept compétences nommées « piliers » en 2005, celle-ci évolue, en 2016, vers cinq champs de compétences nommés « domaines » élaborés dans un but bien précis : celui de définir les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire. Les deux premiers de ces cinq domaines donnent au socle une dimension nouvelle :
 - a) le premier, intitulé « les langages pour penser et communiquer », renvoie, non seulement, à la maîtrise de la langue française mais, aussi, à la maîtrise des langues étrangères et régionales, du langage scientifique et des langages corporels et artistiques, autant, pour nous, d'occurrences révélatrices d'une ouverture sur le langage des disciplines.
 - b) le deuxième intitulé « les méthodes et outils pour apprendre ».

⁴ Michel Lussault, Président du Conseil Supérieur des Programmes, consulté à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html#lien1> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015

⁵ La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République définitivement adoptée par le Parlement - Communiqué de presse - Vincent Peillon - 25/06/2013, consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid72693/loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Ces deux domaines sont très nouveaux par rapport au socle de 2005, comme l'indique Michel Lussault, Président du Conseil Supérieur des Programmes : « *Nous avons voulu considérer que la maîtrise des langages, la maîtrise des outils et des méthodes étaient la clé de voûte de tous les apprentissages qui pouvaient être envisagés ensuite. Sans cela, tout s'effondre ; avec cela, on peut construire.* »(M.E.N., 2015)

Pour comprendre les préoccupations du Président du Conseil Supérieur des Programmes autour des enjeux d'une maîtrise, à la fois des langages des outils et des méthodes, nous avons pris un peu de hauteur et envisagé la problématique de la maîtrise de la langue dans un contexte plus large. L'attachement des Français à leur langue ne fait aucun doute. Pourtant sa maîtrise fait défaut, comme en témoignent les derniers chiffres des enquêtes PISA⁶ publiés par l'OCDE,⁷ en mai 2012. Ces enquêtes permettent de qualifier de « préoccupants » les résultats du système éducatif français, dans la mesure où est mis en évidence, sur les dix dernières années, un accroissement des écarts de niveau dû à une augmentation du nombre d'élèves en difficulté alors que dans les autres pays membres de l'OCDE, cette fraction demeure inchangée.

Comment l'Europe traite-t-elle le problème d'une difficulté scolaire qui ne diminue pas ? Selon Odile Quintin, administrateur principal de la commission européenne honoraire, l'union européenne a utilisé le concept de **compétences clés**, que la France a traduit, en concept de **socle commun**. En mettant l'accent sur des compétences clés, l'union européenne entend « lier, davantage que ce n'est le cas actuellement et notamment en France, l'éducation, avec les possibilités d'emploi, l'égalité des chances et bien entendu le développement personnel de l'élève. » (M.E.N., 2012)⁸.

En France comme en Europe, l'absence de maîtrise de la langue est un handicap majeur à l'insertion socioprofessionnelle. A tout moment, dans une démarche d'emploi (prendre un rendez-vous, consulter une offre d'emploi, lire son contrat de travail), les compétences linguistiques orales et écrites, sont sollicitées. Il est donc indispensable, même pour des personnes ayant un emploi de faible niveau de qualification, de maîtriser la langue

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html> : Programme International pour le suivi des acquis des élèves

⁷ Organisation de Coopération et de Développement Economiques

⁸ Odile Quintin, Administrateur principal de la commission européenne honoraire, Eduscol : Présentation du socle commun, consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

française. Mais ce concept, souvent évoqué, suscite des questions dès lors que, comme nous l'avons indiqué, tous les élèves ne développent pas les mêmes capacités ni le même rythme d'apprentissage (Davin-Chnane, 2008).

De plus, leurs situations au regard de la maîtrise de la langue française sont hétérogènes :

- ✓ certains manient la langue avec aisance à l'écrit comme à l'oral,
- ✓ d'autres rencontrent des difficultés temporaires auxquelles des dispositifs remédient le plus souvent, (telle l'aide individualisée en petits groupes),
- ✓ une autre fraction se heurte plus gravement à des difficultés scolaires durables et, est scolarisée dans des structures spécifiques : les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA),
- ✓ ceux, enfin, qui n'ont pas de notre langue une connaissance originelle, et sont scolarisés dans des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A).

L'insuffisance ou, parfois même, la médiocrité de la maîtrise du français, point commun entre ces deux dernières catégories d'élèves, pèse lourdement sur leur progression : incapacité partielle ou totale dans l'utilisation des outils de la langue, pauvreté lexicale, difficultés orthographiques, ou encore incompréhension des consignes, des questions, du vocabulaire de la discipline (Davin-Chnane, 2008), des implicites, des inférences, de la chaîne anaphorique ou des différentes progressions.

L'ensemble de ces observables révèle un écart entre la langue scolaire véhiculée dans le discours des professeurs (Verdelhan-Bourgade, 2002, Bentolila, 2007, Chnane-Davin et Cuq, 2008) appelée « langue d'enseignement » (Vigner, 1992, 2001), et la langue de l'élève, appelée « langue d'apprentissage » véhiculée dans ses interventions orales avec l'accord ou à la demande du professeur. Nos observations et analyses de séances font apparaître un lien étroit entre, la distance qui sépare les deux langues, langue d'apprentissage et langue d'enseignement, et le degré d'acquisition ou de maîtrise par les élèves de la langue française.

Bien que l'absence de maîtrise de la langue française orale et écrite soit le dénominateur commun entre les élèves scolarisés en SEGPA et ceux accueillis en UPE2A (Charlot, 2005⁹ ; Chnane-Davin, 2013, p. 204¹⁰), le type de difficultés auxquelles ils sont

⁹ Deux logiques différentes d'interprétation de la situation scolaire : deux rapports au savoir différents D'après : Entretien B. Charlot (Vie pédagogique N° 135, avril/mai 2005), consulté à l'adresse : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22581>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

confrontés diverge : les élèves scolarisés en SEGPA relèvent en général de la difficulté scolaire, ceux accueillis en UPE2A relèvent de la difficulté linguistique, laquelle se trouve doublée d'une logique d'échec à l'intégration de ces nouveaux arrivants dans le système scolaire français ; en effet, le niveau de scolarité très satisfaisant, acquis par la plupart d'entre eux dans leur pays d'origine, ne leur sert pas efficacement de levier, en raison d'un statut de mauvais élève auquel le caractère traditionnellement monolingue de notre système éducatif les relègue (Chnane-Davin, 2005 et 2013, p. 205, Mendonça-Dias, 2012, p. 292, Faupin, 2015, p. 19). A partir du moment où tous les enseignements sont donnés en langue française, de bonnes compétences orales, tant en compréhension qu'en production, sont requises pour en tirer le meilleur profit.

L'appellation « élève en difficulté » est la résultante du caractère sélectif de notre système scolaire.

Nombreux sont les travaux dédiés à la **difficulté scolaire** : en linguistique (Labov, 1978, Nonnon, 1989, Nonnon et Goigoux, 2007), en sociolinguistique (Bautier, 1995, Bautier et Rayou, 2009), en psycholinguistique (Bruner, 1983 et 1992), en psychologie développementale (Rochex, 1992, Vygotski, 1934, rééd. 1997), en sociologie (Bourdieu, 1967, Bernstein, 1975), en pédagogie (Charlot, AREF 2007) ou encore en psychopédagogie (Boimare, 2004¹¹). Tous analysent les liens observés entre la langue, l'école, le langage, l'élève et son environnement social ; tous s'accordent à relever des écarts entre le niveau de langage des élèves et les exigences scolaires en terme de performance. (Chnane-Davin, 2013, p. 209). Par ailleurs, une « quasi absence » de définition de la difficulté scolaire est à relever dans les dictionnaires spécialisés de didactique et de pédagogie ; de plus, un paradoxe entre la référence au latin *difficultas* présentée dans le dictionnaire général (Larousse, 2010, p. 231) et le caractère « normal » de la notion de difficulté dans la vie scolaire d'un élève révèle un décalage temporel entre une réalité de terrain et sa représentation théorique (Davin-Chnane 2013, p.205)¹². Traditionnellement élitiste et monolingue, le système scolaire français tente de s'adapter au caractère pluri linguiste et pluriculturel de ses cohortes d'élèves.

Tout autant nombreux sont les travaux dédiés à la **difficulté linguistique** :

- ✓ sur les obstacles liés à l'intégration des lecteurs non francophones (Bernstein, 1975),

¹⁰ Chnane-Davin, F. (2013). « *Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2, des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide.* »

¹¹ Boimare, S. (2004) « *L'enfant et la peur d'apprendre* » Dunod, Paris

¹² Chnane-Davin, F. (2013). « *Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2, des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide.* »

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ sur l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France (ancien sigle : ENAF) dans les classes d'initiation (CLIN) en primaire, et sur les classes d'accueil (CLA) en secondaire (Auger, 2010, Davin-Chnane, 2005, 2008 et 2013, Chiss dir., 2008, Chnane-Davin et Cuq, 2009, Chnane-Davin *et alii*, 2011),
- ✓ et, par ailleurs, sur les répercussions des difficultés langagières des élèves migrants sur l'activité mathématique en classe (Millon-Faure, 2011)
- ✓ ou, encore, sur la prise de parole des EANA en cours de français, mathématiques et histoire-géographie (Faupin, 2015).

Ces travaux sur les difficultés linguistiques et culturelles, notamment en français langue seconde (FLS) nourrissent les recherches et les orientent vers des réponses concrètes aux besoins langagiers des élèves (Chnane-Davin, 2008, p. 50 ; 2013, p. 217).

Le **français langue seconde** (FLS)¹³ est un concept (Cuq, 1995)¹⁴ susceptible de connaître plusieurs définitions. Il est apparu pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français où les concepts de **français langue maternelle** (FLM) et de **français langue étrangère** (FLE) se sont révélés insuffisants. Dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 94-97)¹⁵, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2004) distinguent **deux définitions** du français langue seconde :

- ✓ La première considère le FLS comme tout système acquis chronologiquement après la langue première.
- ✓ La seconde le distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires, en raison du contexte sociolinguistique comme le français en Afrique dite francophone par exemple.

De plus, **une troisième définition** née de l'Éducation nationale, considère le FLS comme le français appris en tant que langue cruciale et déterminante pour la vie d'apprenants immigrés, scolarisés dans un pays francophone.

La notion de français langue seconde s'applique lorsque la langue française dispose d'un statut dans le pays considéré et s'accompagne d'une pratique plus ou moins assidue de

¹³ Source : Wikipédia, consultée à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais_langue_seconde

¹⁴ « Il s'agit d'un concept, c'est-à-dire d'une construction abstraite, destinée à catégoriser le réel auquel elle renvoie. » CUQ Jean-Pierre, 1995, *Le FLS, un concept en question*, *Tréma* [En ligne], 7 | 1995, mis en ligne le 23 septembre 2013, Consulté le 19 octobre 2015 à l'adresse : <http://trema.revues.org/2153> ; DOI : [10.4000/trema.2153](https://doi.org/10.4000/trema.2153)

¹⁵ CUQ Jean-Pierre, (dir.), 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

tout ou partie de la population.¹⁶ De nombreuses études d'ordre sociolinguistique et psycholinguistique ont démontré qu'il était plus difficile de maîtriser le français en langue seconde qu'en langue étrangère ; le poids social et les enjeux sont beaucoup plus grands puisque l'acquisition de la langue du pays d'accueil est un préalable à l'insertion sociale. Pourtant, le FLS ne bénéficie toujours pas d'une dénomination officielle mentionnée dans les programmes ; les situations du français langue seconde sont politiquement et socialement instables (Cuq, 1991). Penser le monde dans une langue, ce n'est pas la même chose que penser le monde dans sa langue maternelle, avant de la traduire en français ; c'est tout l'enjeu de la **langue de scolarisation** dans laquelle, sans une maîtrise de la langue française, l'élève ne peut entrer. La raison est simple : lorsque il s'exprime en français, l'élève prend appui sur son oral pour accéder à la langue de scolarisation, mais lorsqu'il s'exprime dans une autre langue, il ne peut s'appuyer sur l'oral de sa langue maternelle, lequel lui permettrait d'aller vers la langue de scolarisation ; une étape lui manque alors : l'acquisition de cet oral dans la langue française.¹⁷

Le **français langue de scolarisation** (FLSCO) doit s'entendre non pas comme une méthode didactique, mais comme une fonction attribuée à la langue, celle d'outil avec lequel l'élève apprend la langue française. La langue de scolarisation est transversale aux différents contextes que sont les disciplines scolaires ; le français n'est pas abordé sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique mais plutôt comme un socle commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines, lesquels recouvrent des concepts, des notions et des méthodes (Verdelhan et Vigner, 2004).¹⁸ Mais la langue de scolarisation ne suffit pas à l'élève, pour lui permettre de s'approprier la langue de l'école sans la complémentarité du langage des disciplines ; celui-ci permet une prise de conscience de la manière dont on parlera, par exemple « milieu » en mathématiques, en français, en histoire-géographie, en SVT ou en EPS¹⁹. Ce **langage des disciplines** (Aubry, 2005) permet la production et la compréhension de l'élève dans chaque discipline scolaire, alors que le langage de scolarisation accompagne son entrée dans le langage des disciplines en général. Le langage d'une discipline est un langage **spécifique** auquel l'élève doit s'adapter en permanence, à chaque changement

¹⁶ <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

¹⁷ Verdelhan-Bourgade, M. (2002)

¹⁸ <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

¹⁹ Les mots dans les disciplines : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_335147/fr/toutes-les-disciplines

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de salle, dès son entrée au collège ; la langue de scolarisation produit, quant à elle, un langage **générique** qui véhicule dans la classe tous les apprentissages à travers : consignes, questions, énoncés ou reformulations. Autant de discours d'accompagnements (Jossé et Robert 1993) plus ou moins simulés (Cicurel, 1985, Dabène, Cicurel *et alii*, 1990, Chnane-Davin (*dir.*), Felix et Roubaud, 2011) qui permettent à l'élève, durant le temps didactique, de formuler des actes en paroles, de mettre en œuvre et de développer sa capacité à communiquer et à interagir dans une situation donnée (Chnane-Davin, 2013, p. 3)²⁰ pour un accès à une compétence communicative (Hymes, 1984) dans l'espace de la classe.

L'association entre la langue de scolarisation et le langage des disciplines constitue la **langue scolaire**, un mode d'expression bien distinct du **langage courant**. L'intervention de chacun de ces trois types de langage (scolaire, courant et authentique) dans le processus d'acquisition et de maîtrise de la langue reste à explorer. La **langue** française peut être l'**objet** de l'enseignement (étude de la langue) mais elle est également un **outil** pour apprendre des savoirs disciplinaires comme, par exemple, les sciences de la vie et de la terre, l'EPS, la culture humaniste, ou encore le français-littérature, français que l'on peut aborder dans ses deux fonctions : sa fonction de **langue objet** qui désigne l'étude du fonctionnement de la langue et sa fonction de **langue outil** qui désigne la manière dont l'enseignant aborde la discipline et le discours qu'il emploie en classe pour son enseignement. Selon Jean-Michel Blanquer (2014), Directeur général de l'enseignement scolaire, « *Enseigner, c'est un travail d'interaction qui oblige en permanence à innover, et le socle fait partie de ce processus d'innovation*²¹ ». L'omniprésence du terme « langage » dans la nouvelle version du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en vigueur à partir de la rentrée 2016, génère désormais un écho au langage des disciplines qu'il nous reviendra d'analyser.

Rappelons enfin qu'un élève en difficulté, quelle que soit la nature de celle-ci, n'est pas un élève en échec scolaire ; toutefois, il peut le devenir si un accompagnement n'est pas mis en place pour lui apporter l'aide nécessaire (Chnane-Davin, 2013, p. 205), c'est là tout l'enjeu de l'étayage de l'enseignant (Chnane-Davin, 2013, p. 210, Bruner, 1983, Vygotski, 1985, 1997).

Maîtriser les diverses situations énonciatives proposées par chacune des disciplines devient nécessaire pour construire, formaliser et réinvestir les savoirs constitutifs d'une culture

²⁰ Chnane-Davin, F. (2013). « *Les disciplines scolaires entre compétences langagières et savoirs dans des dispositifs spécifiques*. » 3ème Colloque International de l'ARCD

²¹ http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254
http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254&video=228089#webtv_titre

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

scolaire dont l'appropriation passe par les trois pratiques langagières : lire, dire, écrire, présentes de différentes manières selon les disciplines²², mais aussi par la maîtrise d'outils verbaux et non verbaux essentiels à la compréhension comme les implicites, les inférences ou le système anaphorique²³ (Bentolila, dir., 2008).

La **question fondamentale** n'est donc pas « comment faire du français dans les disciplines ? » mais plutôt : « Comment se construit l'interaction entre la maîtrise de la langue, et la maîtrise des savoirs dans chaque discipline » ? (Gapaillard, C., 2009).

Un sujet aux enjeux multiples qui concerne l'ensemble des disciplines scolaires

Notre recherche trouve son origine dans nos difficultés souvent rencontrées lors de nos cours d'éducation physique et sportive au collège : difficultés à faire traduire, par nos élèves, le contenu de nos consignes en actions motrices. L'EPS mobilise un lexique qui lui est propre. On trouve dans ce lexique des termes polysémiques comme, par exemple : « milieu, sommet, voie, figure, centre, courant, espace », termes dont l'interaction avec d'autres disciplines est porteuse d'un sens qui bénéficie à l'ensemble des élèves et dans toutes les disciplines, en terme d'usage et de compréhension de la langue scolaire. Chaque discipline est pourvue d'un lexique spécifique.

Vaste sujet peu étudié, la maîtrise de la langue française dont nous ne sommes pas parvenus à trouver une véritable définition conceptuelle, revêt un enjeu majeur compte tenu de la convergence de plusieurs facteurs :

- ✓ Les résultats des évaluations nationales à l'entrée en sixième : une étude de l'éducation nationale a comparé les performances d'élèves de CM2 à l'écrit sur une même dictée. Alors qu'un nombre moyen de 10,7 erreurs orthographiques de nature grammaticale ou lexicale étaient relevées dans leurs copies en 1987, en 2007, 20 ans plus tard, on en dénombrait 14,7, soit près de 40 % de plus²⁴.
- ✓ les réponses institutionnelles liées à l'évolution du socle et des programmes.
- ✓ le caractère pluriel des profils d'élèves actuellement scolarisés en France
- ✓ en outre, les difficultés croissantes éprouvées par les étudiants de l'enseignement supérieur, en matière d'expression écrite, d'orthographe et de compréhension (Drouallières, 2013).

²² Claude Gapaillard et Sabine Feutry le Penne, (2006)

²³ « Comment évaluer la difficulté du texte », S. Bres, J. Mesnager sous la direction d' A. Bentolila, Nathan, septembre 2008

²⁴ Etude publiée par l'émission ENVOYE SPECIAL intitulée « Orthographe, le prix des fautes » diffusée sur France 2 le jeudi 19 février 2016 : http://www.francetvinfo.fr/france/video-envoye-special-le-prix-des-fautes_1321885.html

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

L'enjeu et l'originalité de notre travail de recherche n'est donc pas dans la maîtrise de la langue à travers des gestes d'enseignement, mais plutôt dans la comparaison de l'évolution de différents profils d'élèves, vers la maîtrise de la langue française. Quatre disciplines sont concernées par notre étude : le français, l'histoire-géographie, les sciences de la vie et de la terre et l'éducation physique et sportive.

Dans chacune de ces disciplines, quatre types de classes sont étudiées : des classes de cinquième ordinaires qui serviront de classes « témoin » ; celles-ci sont situées dans un collège non REP ; des classes de cinquième ordinaires situées dans un établissement classé REP +²⁵ ; des classes de cinquième SEGPA et enfin, des UPE2A (Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants).

Dix sept séances de classe constituent notre corpus de recherche dont la constante est le niveau de scolarité. De l'analyse et de l'interprétation de celui-ci, ressortent des éléments génériques. Tenter une approche conceptuelle de la maîtrise de la langue revient à rechercher des traces de genericité à partir de spécificités. L'enseignement de la grammaire et des difficultés de notre langue est un acte de civisme. Toute contribution à une maîtrise du français est, pour chacun de nous, un véritable devoir républicain. (Droualières, 2013, p. 16).

Posture épistémologique et ancrage théorique de la recherche

Le cadre épistémologique de cette thèse se situe à la croisée des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Mais son objet d'étude convoque d'autres champs d'investigation scientifique : la linguistique, la psychologie cognitive et sociale, et la sociologie. Le caractère transversal du cadre théorique de cette recherche la situe dans une approche, à la fois systémique et heuristique, avec néanmoins des limites : la taille du corpus et la subjectivité du chercheur, que nos analyses « à priori » et « à postériori » du temps didactique tenteront de limiter à partir, de questionnaires remplis par les élèves, et d'entretiens enregistrés auprès des enseignants en début et en fin de séance.

Au plan théorique, l'approche ethnographique de cette recherche se nourrit des outils développés dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) ; développé à partir des travaux d'une communauté de plus de 80 chercheurs, ce courant délimite les contours théoriques de l'action didactique et en présente les concepts fondamentaux tels qu'ils ont été introduits en didactique des mathématiques (Brousseau, 1986, Chevallard, 1991), et

²⁵ Dans les établissements classés REP+ (Réseau d'Education Prioritaire +), le temps d'enseignement est organisé différemment. Source du MEN consultée à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid52780/les-rep.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

développés ensuite (Sensevy et Quilio, 2002, Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, Sensevy et Mercier, 2007, Schubauer-Leoni, M.-L. et alii, 2007, Ligozat, 2008, Gruzon, 2008, Quilio, 2009, Sensevy, 2011). Au cœur des interactions langagières durant lesquelles la maîtrise de la langue évolue, les outils inhérents à la théorie de l'action conjointe en didactique permettront deux types d'analyses : une analyse de la place occupée par :

- ✓ le contrat didactique instauré par l'enseignant dans sa classe, contrat à l'intérieur duquel évolue une ligne de partage des responsabilités entre lui et ses élèves dans la production du savoir (topogénèse) et
- ✓ le milieu (Brousseau, 1990) constitué d'un ensemble de ressources et de contraintes (mésogénèse) apportées par des objets matériels, symboliques ou langagiers co-construits par les élèves et l'enseignant durant leurs interactions (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002, p. 240).

De cet équilibre fragile entre contrat et milieu dépend l'avancée de la production du savoir (chronogénèse) au fil de la temporalité didactique (Sensevy, 1998, Leutenegger, 1999 et Mercier, 1999). Cette avancée est liée pour l'essentiel à l'action de l'enseignant, mais pas seulement : la participation des élèves y contribue également (Sensevy, 1998 et 2011, Sensevy et Mercier 2007).

Maîtriser la langue scolaire passe par la capacité à adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers, sur leur manipulation (Gombert, 1990) et sur la terminologie grammaticale (Puren, 1988). L'importance de l'action de l'enseignant dans ce processus métalinguistique a été démontrée, tant du point de vue de son étayage (Bruner, 1983, Vygotski, 1934 rééd.1977, Chnane-Davin et Groux, 2009, Chnane-Davin et alii, 2011) que de son discours et de ses stratégies de communication (Dabène , Cicurel, et alii, 1990, Bucheton et Dezutter, 2008).

Les contextes didactiques examinés dans le cadre de cette étude appartiennent aussi bien au FLE qu'au FLS ou encore au FLM ; en effet, certains élèves filmés, arrivés en France depuis seulement quelques jours, ne parlaient pratiquement aucun mot de français en classe. Etablir des liens entre les disciplines s'avère alors central pour ces élèves (Chnane-Davin et Cuq, 2008). Quelle que soit la discipline enseignée, le « faire » de l'apprenant doit s'articuler avec le « dire » de l'enseignant (Chnane-Davin et Cuq 2008) dans une relation autour d'un objet d'enseignement (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 13). Enfin, depuis une quarantaine d'années, toutes les disciplines évoluent dans leurs pratiques discursives. Entre cours frontal et mise en activité des élèves, le tutorat et la coopération entre élèves doivent être privilégiés

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

(Faupin, 2015). La prise de parole en classe exige des compétences de communication (Hymes, 1972) et des savoir-faire sociolinguistiques autour des pratiques langagières.

Entre constat et questionnement du chercheur

L'ethnographie des séances fait apparaître un lien étroit entre, d'un côté la distance qui sépare la langue d'apprentissage de la langue d'enseignement et de l'autre, le degré d'acquisition ou de maîtrise par les élèves de la langue française.

Trois questions se posent alors :

- ✓ **Q.1** Qu'entend-t-on par « maîtrise de la langue française » au collège ?
- ✓ **Q.2** Quelle est la nature des obstacles à une maîtrise de la langue française, rencontrés par certains collégiens au cours de leur scolarité ?
- ✓ **Q.3** La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?

Problématique et hypothèses

Le problème central de cette thèse consiste en : « la recherche d'une évolution, adaptée à tous les élèves de collège, vers une maîtrise de la langue française. »

Du questionnement et de la problématique qui précèdent, découlent trois hypothèses :

- ✓ **H.1** Le langage scolaire et le langage de communication courante sont deux modes d'expression aux enjeux bien distincts.
- ✓ **H.2** Le vocabulaire de certains élèves limite leur compréhension de certaines tâches demandées en classe par les enseignants.
- ✓ **H.3** Au delà des spécificités didactiques et linguistiques d'une discipline ou d'un public, existent des traces de généricité propices à une maîtrise de la langue scolaire.

Entre choix méthodologiques pour la recherche et convictions personnelles du chercheur

La démarche comparative est au cœur de notre étude ; elle est centrale à la fois pour la dialectique clinique/expérimentale et pour celle de l'explication/compréhension des phénomènes didactiques (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002). Pour autant, une seule approche méthodologique ne suffit pas à répondre à ces trois hypothèses. La nature et la complexité de notre objet d'étude requièrent une méthode plurielle, tantôt quantitative, tantôt qualitative, car c'est bien la fin (scientifique) qui justifie les moyens (ethnographiques et méthodologiques). Notre intention n'est pas de mélanger maladroitement ces approches mais

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de les utiliser à meilleur escient possible de manière à conserver la cohérence presque linéaire qui nous anime : *contexte, difficultés, remédiation*.

Nous pensons, en effet, que l'enseignement de la maîtrise de la langue française exige de l'élève une compréhension, à la fois de la langue de scolarisation, avec ses consignes, ses questions, ses reformulations et ses discours métalinguistiques, et, en même temps, du langage des disciplines avec son lexique en partie polysémique et transversal.

Nous pensons par ailleurs que l'élève doit être considéré de manière spécifique et non générique de manière à ce que les pistes proposées soient adaptées à tous.

Nous pensons enfin que la pratique langagière de l'enseignant pendant la classe, sa façon de parler et de penser le savoir disciplinaire, son questionnement (question ouverte ou fermée, silence après question) exercent une influence sur ses modes d'interaction avec la classe et sur le contenu des réponses des élèves (Faupin, 2015, p. 437 et 496).

Toute contribution à une maîtrise de la langue française étant, pour chacun de nous, un devoir républicain (Droualières, 2013, p. 16), l'intention qui guide notre travail est une validation scientifique de pistes didactiques qui aideront à une compréhension et une maîtrise de la langue scolaire pour tous les profils de collégiens.

Postulats de départ et organisation matérielle de l'étude

Pour nous rapprocher de cet objectif, nous nous appuyons sur les postulats suivants :

- ✓ **P.1** Les outils de la langue comme la syntaxe, l'orthographe ou la grammaire sont des composantes essentielles mais insuffisantes pour un accès, de tous les élèves, à une maîtrise de la langue française avant la fin de la scolarité obligatoire.
- ✓ **P.2** Tous les élèves ne développent pas de la même manière les connaissances et compétences langagières requises à la fin de la scolarité obligatoire.
- ✓ **P.3** Chaque discipline engendre des modes d'interactions langagières spécifiques ; ceux-ci exercent une influence directe sur la participation orale des élèves en classe et sur le contenu lexical de leurs interventions.

L'ensemble de ce travail est organisé en trois parties :

Dans une première partie, nous présentons le cadre général de la maîtrise de la langue française dans l'enseignement secondaire du système scolaire français et les problématiques qui en découlent. Le premier chapitre est consacré à un rappel historique sur l'essor de notre langue dans l'enseignement secondaire. Le chapitre suivant dresse un état des lieux de la situation actuelle de la langue scolaire en termes linguistiques, institutionnels,

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

pédagogiques et didactiques. Dans un troisième chapitre, nous essayons de comprendre la nature des difficultés langagières rencontrées par certains élèves de collège, pour envisager, dans un quatrième chapitre, les évolutions nécessaires dans les pratiques d'enseignement pour une maîtrise de la langue dans toutes les disciplines scolaires.

La deuxième partie de cette étude est consacrée aux cadres, théorique et méthodologique qui guident notre analyse des interactions didactiques. Une analyse des difficultés langagières rencontrées par les élèves, un regard sociologique, didactique et interdisciplinaire sur la maîtrise de la langue et une exploration de l'enseignement langagier dans les disciplines occupent le chapitre cinq. Une présentation des apports de la comparaison en éducation complète le cadre théorique de l'étude avec le chapitre six. Enfin, une présentation des apports méthodologiques de la comparaison en éducation, une présentation de notre corpus et de notre grille d'analyse terminent cette partie avec les chapitres sept et huit.

La troisième partie tente une présentation la plus exhaustive possible ainsi qu'une synthèse des résultats des analyses du corpus, des questionnements qui en découlent et des pistes qui s'en dégagent. Les analyses quantitatives et qualitatives du corpus occupent les chapitres 9 et 10. Enfin, le onzième et dernier chapitre a pour objectif de proposer quelques pistes pédagogiques et didactiques conçues à partir de l'analyse du corpus et des constats établis avant de tenter une conceptualisation de l'objet de la recherche : la maîtrise de la langue française.

Objectifs de l'étude

Tout au long de ce travail,

- Sont étudiées les difficultés de compréhension, d'argumentation et d'élocution des élèves, en classe, durant des phases de compréhension et d'avancée du savoir.
- Sont recherchés l'amélioration des pratiques langagières et du rapport à l'écrit des collégiens, de manière à essayer de :
 - ✓ comprendre les fondements de la maîtrise de la langue dans le système scolaire français et l'origine de l'évolution des prescriptions officielles qui la concerne,
 - ✓ tenter l'élaboration de premiers éléments d'un cadrage conceptuel et théorique d'une maîtrise de la langue française par une dialectique généralité/spécificité à travers quatre disciplines scolaires et quatre types de classes sans occulter les dimensions humaniste et esthétique de la langue, et
 - ✓ comprendre sur quoi se fondent les difficultés propres à chaque type de collégien pour proposer ensuite des pistes d'évolution, vers une maîtrise de la langue, adaptées à chacun d'eux.

1ère Partie

LA MAITRISE
DE LA LANGUE FRANCAISE
AU COLLEGE,

CADRE GENERAL



La première partie présente le cadre général de la maîtrise de la langue française dans l'enseignement secondaire du système scolaire français et les problématiques qui en découlent.

Le premier chapitre est consacré à un rappel historique sur l'essor de notre langue dans l'enseignement secondaire,

Le deuxième chapitre dresse un état des lieux de la situation actuelle de la langue scolaire en termes : linguistique, institutionnel, pédagogique et didactique,

Le troisième chapitre tente de comprendre la nature des difficultés langagières rencontrées par certains élèves de collège,

Le quatrième chapitre envisage les évolutions nécessaires dans les pratiques d'enseignement pour une maîtrise de la langue dans toutes les disciplines scolaires.

Cette partie se donne pour objectif d'effectuer un premier travail d'élucidation du sujet afin :

- ✓ d'essayer de délimiter les contours de la Maîtrise de la langue dans le contexte actuel,
- ✓ d'identifier la position de différentes catégories d'élèves par rapport aux attendus à la fin de la scolarité obligatoire de manière à identifier leurs besoins, pour
- ✓ suggérer, dans la troisième partie, des pistes didactiques destinées à y répondre.

CHAPITRE 1

Historique et essor de notre langue dans l'enseignement secondaire

Observons, à présent, le détour historique sur la naissance de notre langue, la place du français dans l'enseignement secondaire et son appropriation par les élèves au fil du temps, proposés dans ce premier chapitre.

1.1 Naissance et évolution du français dans l'enseignement secondaire

Depuis son origine, la langue française a toujours entretenu des liens étroits avec les peuples qui en font usage ; héritage de la nation, le français est une langue romane issue d'une évolution du bas latin²⁶ vers le gallo-roman durant le premier millénaire de l'ère chrétienne.

1.1.1 De la genèse de notre langue

Rédigés en langue romane et en langue germanique, les *Serments de Strasbourg* scellent en 842 l'alliance entre Charles le Chauve et Louis le Germanique, point crucial de l'héritage de notre langue qui mérite un bref détour historique.

Charlemagne (742-814) construisit un vaste empire sur l'Aquitaine, la Bavière, la Saxe et l'Italie du Nord. Mais l'Europe du roi des Francs fut divisée peu après sa mort ; le 14 février 842, ses deux petits fils, Louis le Germanique et Charles le Chauve, se rencontrent à Strasbourg pour une alliance militaire contre leur frère aîné Lothaire dont la prétention est d'exercer son pouvoir sur l'empire. L'accord conclu est validé par des serments prononcés par les deux alliés et leurs armées, chacun dans la langue de son homologue : le "tudesque" et le "roman". L'année suivante, l'empire est définitivement démantelé par le partage de Verdun. Commence alors la première identification des peuples de l'Europe à une langue et une organisation politique qui leur est propre.

Les Serments de Strasbourg²⁷ constituent l'un des premiers textes officiels rédigés en allemand et en français : le premier traité bilingue de l'histoire conservé depuis 1815 à la Bibliothèque Nationale de France.



Hissé par la suite au statut de langue royale, le français devient une langue juridique et administrative. Prémices d'une diffusion sans précédent, l'ordonnance de 1539 à Villers-Cotterêts le propulse depuis le bassin parisien jusqu'à l'ensemble du territoire, national et international. S'ensuit une longue réforme de la langue promue par les académiciens, pour la

²⁶ Formes orales et populaires du latin

²⁷ http://www.musees.strasbourg.eu/uploads/documents/presse/serments/DP_F_Serments.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

régulariser et y réintroduire des vocables latins. Le français classique de la Renaissance devient le français moderne du XVIII^e siècle, langue véhiculaire²⁸ de l'Europe. Parlé dans plus de 51 pays, dont la France, le Luxembourg, le Canada, la Suisse ou la Belgique, le français s'impose principalement en Afrique, en héritage de l'ancien empire colonial. Avec la colonisation, il se répand en Amérique du nord au XVII^e siècle puis en Afrique au XIX^e siècle, ce qui en fait une langue mondiale dont une perte d'influence dans la seconde moitié du XX^e siècle devient visible, au profit de l'anglais.

Claude Hagège (1996), linguiste français, structure le rayonnement européen du français en trois grands moments²⁹ :

- ✓ Le premier moment est celui du français médiéval qui s'étend de la fin du XI^e au début du XIV^e siècle ; répandu en Angleterre, en Sicile, en Palestine et en Syrie, le français devient la langue commune de la chrétienté occidentale.
- ✓ Le deuxième moment est celui du français classique, période qui s'étend du début du règne de Louis XIV à la fin du XVIII^e siècle ; hissé au rang de langue des élites, le français règne dans les franges sociales privilégiées des grandes villes d'Europe.
- ✓ Le troisième moment est celui du français moderne, période qui s'étend de la fin du XIX^e au début du XX^e siècle ; conçu comme une arme importante d'expansion politique, le français se répand, comme nous l'avons évoqué plus haut, essentiellement en Afrique et son enseignement devient obligatoire dans les écoles laïques françaises. La création, en 1968, du Conseil International de la langue française (CILF) vise un maintien des échanges coopératifs et linguistiques entre communautés francophones.

Poursuivons à présent ce volet historique par une observation de la place occupée par la langue française au sein de l'institution scolaire.

²⁸ Une langue véhiculaire est une langue, souvent simplifiée, servant de moyen de communication entre populations de langues différentes. Elle s'oppose à la langue vernaculaire, parlée localement par une population.

Source Wikipédia consultée à l'adresse

https://www.google.fr/search?q=langue+v%C3%A9hiculaire&oq=langue+v%C3%A9hiculaire&aqs=chrome..69i57.8431j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

²⁹ Hagège, C. *Le français, histoire d'un combat*, Evreux, 1996

1.1.2 *A son enseignement en tant que discipline scolaire*

C'est à cheval entre les deuxième et troisième grands moments du rayonnement européen (Hagège, 1996) que l'enseignement de la langue française s'est progressivement installé à l'école, entre le XVIIe et le XXe siècle ; peu après, la langue française s'y constitue « discipline scolaire ». La « chose enseignée » devient alors une discipline à part entière avec des contenus de savoirs explicites, des corpus d'exercices réitérables, des pratiques d'incitation et des épreuves d'évaluation (Chervel, 2006, p. 99³⁰). L'auteur retrace les grandes lignes de la didactique de la langue et de la littérature nationale qui ont prévalu jusqu'au XXe siècle dans les écoles, les collèges, les lycées et autres établissements d'enseignement.

Le français tel qu'il est enseigné entre le XVIIe et le XXe siècle n'est pas encore une discipline, telle que nous la connaissons aujourd'hui. Il le deviendra progressivement avec la constitution de trois entités : l'orthographe, les auteurs, et la composition (Chervel, 2006, p. 6).

L'évolution des programmes du Français dans l'enseignement du second degré s'est structurée en trois périodes (Mareuil, 1969, p. 31-45³¹) entre 1872 et 1967 :

- ✓ l'installation progressive de l'enseignement du français, jusque-là considéré comme mineur par rapport à celui du latin, entre 1872 et 1902
- ✓ la définition d'une culture littéraire adaptée à une jeunesse minoritaire, de l'ordre de 1/7ème, issue des classes aisées et appelée à fréquenter les établissements du 2nd degré entre 1902 et 1939
- ✓ la mise en place, face à un afflux d'élèves sans précédent, de mesures d'urgence (425 000 élèves dans le second degré public en 1938 ; plus de 2 millions en 1965), entre 1945 et 1967.

La lecture de deux premières périodes montre que historiquement, dans le second degré, le développement des compétences langagières et linguistiques rqui relève exclusivement des objectifs assignés à l'enseignement du français. La lecture de la troisième période, telle qu'elle est définie par Mareuil, démontre une rupture à la fin des années quatre-

³⁰ Chartier, A.-M. « Chervel (André), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* »

³¹ Mareuil, A. *Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967)*.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

vingt-dix : les instructions officielles du collège insistent alors sur le fait que : « *tout professeur doit contribuer à bâtir chez l'élève les compétences langagières indispensables à l'appropriation des connaissances* ».

Dès le début des années deux mille, la maîtrise de la langue en général – *et de l'écriture en particulier* – est annoncée comme un objectif majeur du collège au niveau des instructions officielles. Ces incitations institutionnelles obligent les enseignants de toutes les disciplines à repenser les modalités d'apprentissage pour prendre en compte non seulement, les aspects cognitifs, mais aussi la dimension langagière qui sous-tend toute appropriation de connaissances (Simon et Triquet, 2009³²).

L'enseignement scolaire du français est donc récent ; c'est, par ailleurs, dans le cadre du français langue étrangère qu'il est pratiqué pour la première fois en Angleterre.

Enfin, et au-delà de son enseignement, la promotion de la langue française à l'échelle mondiale est au cœur des préoccupations d'une organisation non gouvernementale, la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF³³) ; Forte de 180 associations, de six fédérations nationales et de près de 80 000 membres bénévoles actifs dans 140 pays, la FIPF demeure un acteur important au service de la communauté mondiale des professeurs de français et de la francophonie.

1.2 Comment les enfants ont-ils appris à parler la langue de l'école ?

Si l'école a largement participé à l'émergence des savoirs sur la langue française, elle l'a aussi façonnée par ses manières de l'enseigner. Durant la première moitié du XXème siècle, l'apprentissage de la langue française à des écoliers (apprentissage de quelque chose par quelqu'un) ne connaissant encore que la langue bretonne fut l'objet d'un récit autobiographique de Pierre-Jakez Hélias. C'est en 1975, année de son départ à la retraite qu'est publié le témoignage de ce professeur agrégé de grec et de latin de l'Ecole normale de Quimper. L'ouvrage³⁴ souligne le caractère exacerbé du rapport entre une langue dominante, le français, et une langue dominée, la langue bretonne. Cette situation d'une imposition dans l'extrême sud-ouest de la péninsule armoricaine donne lieu à des scènes, où la violence de l'institution crée une tension qui trouve sa résolution dans une rébellion larvée des élèves :

³² Simon, P. et Triquet, E. (2009) « *Maîtrise de la langue et enseignement des sciences* » — Spirale N° 43 (P. 75-91).

³³ Source internet : <http://fipf.org/>

³⁴ Hélias, P.-J. (1975) *Le cheval d'orgueil*, Mémoires d'un Breton du Pays bigouden, Terre Humaine, Plon

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

« A l'école, il est interdit de parler breton. Il faut tout de suite se mettre au français, quelle misère ! (...) Nous nous mettons bientôt à la torture, bourrés de bonne volonté, pour fabriquer de petites phrases en français. (...) Mais les mots ne se mettent pas toujours en image. Le maître, sévère, avec une petite lueur dans l'œil, est bien obligé de souffler le terme breton. (...) Alors, malicieux que nous sommes, nous nous entendons certains jours, pour faire semblant de ne rien comprendre à ce qu'il dit » (Hélias, P.-J., 1975, p. 230)

La langue bretonne et toute la culture qu'elle porte résistent. Le français est traité par les élèves comme une langue étrangère avec laquelle ils ne peuvent penser et s'exprimer aisément, mais qu'ils sont obligés d'apprendre, par des maîtres tenus au respect des instructions ministérielles et des parents soucieux d'une ascension sociale pour leurs enfants (Chnane-Davin, 2005, p. 84).

Au-dessus des anecdotes autobiographiques se dresse une problématique : celle de la question des relations souvent conflictuelles entre une langue dominante, *la langue de l'école*, et des *langues régionales*, autrefois langues maternelles des écoliers, menacées de disparition. Mais *« Si la langue devient nationale, c'est qu'une nation se forme sciemment (...) et que la langue apparait aux hommes politiques et aux citoyens comme un élément essentiel de la nationalité »* (Brunot, F. 1927, tome 9 p. 28). Bien que le terme *nationalité* n'existe pas encore en 1927, Ferdinand Brunot l'emploie pour souligner un lien de cause à effet entre unité langagière et construction d'une nation : *« Si l'unité de la langue n'est pas le but vers lequel se dirige une nation, personne ne conteste qu'elle soit un des moyens par lequel cette nation dégage sa personnalité morale. »* (Brunot, F. 1927, tome 9 p. 29).

Pour autant, la langue française n'a pas entretenu la même relation de domination à l'égard de toutes les langues régionales, comme en témoigne le point de vue de Jacques Fusina. Interviewé en 2010 à l'université de Nice pour le numéro spécial d'une revue consacré à la poésie corse, le linguiste et poète constate le caractère minoritaire des jeunes locuteurs corses mais souligne l'existence d'une influence de la langue corse dans la pratique du français, soit sous la forme explicite d'un emploi alterné des deux langues soit, en filigrane, sous la forme d'emprunts syntaxiques ou lexicaux :

« La situation sociolinguistique particulière de notre île est telle que la langue corse (...) imprègne toujours le discours communicatif de l'oralité ordinaire. Le corse y est en effet très souvent directement présent, de manière formelle ou par bribes, mais il affleure également dans l'utilisation locale de la langue française dont l'usage est pourtant massif aujourd'hui dans toutes les couches de la population. (...) J'entends par là que la communication en français peut-être éventuellement marquée par les phénomènes classiques des situations de diglossie (bilinguisme inégal) (...) ou même dans les strates plus profondes du langage, par les traces de formes moins facilement identifiables de corse dans le lexique ou la syntaxe de la langue officielle dominante » (Fusina, J. 2010)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comme le souligne ce témoignage, l'imprégnation linguistique de la langue locale est due à la vigueur de la culture originelle de l'île et à l'enseignement du corse à l'école.

Cette question amène à s'interroger sur les enjeux et les moyens de la préservation des langues dites minoritaires, associées, dans le cadre de notre étude, à la langue maternelle d'élèves de la plupart des classes observées dans le cadre de cette recherche. Chez certains de ces élèves scolarisés en classe ordinaire REP+, en SEGPA ou en UPE2A, le français porte le statut de langue seconde. De la prise en compte par l'enseignant(e) de la langue maternelle de ces apprenants, dépend, pour une grande part, leur maîtrise de la langue française.

Enfin, une langue peut avoir deux statuts : elle peut être dite « véhiculaire » ou « vernaculaire ». Précisons notre propos : une langue « véhiculaire » sert de moyen de communication entre des communautés ou des populations, dont les caractéristiques sont les suivantes : être originaire d'une même région et avoir des langues maternelles, ou des dialectes, différents. Elle s'oppose aux langues dites « vernaculaires » parlées localement, uniquement à l'intérieur d'une communauté parfois restreinte³⁵. Si l'on prend en compte l'envergure de la francophonie dans le monde, force est de constater le caractère véhiculaire par excellence de la langue française. A l'opposé des langues vernaculaires, parlées uniquement à l'intérieur d'une communauté, le français est une langue à la fois vernaculaire et véhiculaire, parlée non seulement à l'intérieur d'une communauté mais aussi entre communautés d'une même région et dotées de langues maternelles différentes (Dictionnaire Larousse). En tant que vecteur de communication, la langue véhiculaire est incontournable dans chacune de nos relations interpersonnelles courantes. « *Les locuteurs qui la maîtrisent mal sont défavorisés, voire handicapés, puisqu'ils sont impuissants à exprimer aussi bien qu'ils le souhaiteraient leurs pensées, sentiments, problèmes quotidiens, voire leurs revendications* » (Pougeoise, 1999).

Précisons enfin, pour amorcer une transition entre ce prologue historique et le chapitre suivant, qu'une langue est un répertoire de formes régies par des règles de combinaisons, un vocabulaire et une grammaire. L'histoire de la langue française est donc une question d'étymologies, de morphologie, et de syntaxe diachroniques. Mais une langue est aussi le reflet et le filtre d'une civilisation. L'histoire du français, c'est l'histoire des peuples qui s'expriment en français.

³⁵ Dictionnaire Larousse

1.3 Quelle place pour la maîtrise de la langue dans les programmes de l'école et du collège ?

Les années 1990 ont été marquées par la parution de deux ouvrages intitulés « *La Maitrise de la langue à l'école* » en 1992³⁶, puis « *au collège* » en 1998³⁷. Sans se substituer aux programmes, ces deux ouvrages, édités par les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (CRDP), donnaient des orientations. Celles-ci s'appuyaient sur un bilan des recherches en matière d'apprentissage de la lecture de l'écriture et du rapport à la langue. Ces textes tracent un itinéraire cognitif qui s'étend de la maîtrise des genres de discours par la pratique orale et écrite, jusqu'à la conscience des fonctionnements linguistiques.

Les programmes de 2008³⁸ recentrent, de manière implicite, la maîtrise de la langue française. Ainsi lit-on en préambule : « *C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré, explicite, orienté vers l'acquisition de savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, (...) ainsi que des solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite.* ».

Des textes publiés au BO spécial du 26 novembre 2015³⁹ entrent en vigueur à la rentrée 2016. Conçus par cycle et articulés au nouveau socle de connaissances de compétences et de culture, ces programmes reposent sur une conception différente des précédents ; ils s'inscrivent dans un projet d'action global⁴⁰ dont la volonté est une plus grande attention à la diversité des rythmes d'acquisition des élèves. Cette orientation d'une prise en compte plus attentive de l'hétérogénéité des classes répond, comme nous l'indiquions en page quatre de l'introduction, à l'une des volontés du concept de compétences clé (M.E.N., 2012)⁴¹ mis en place par l'Union Européenne. Elle génère un écho particulier à l'objet de notre étude : « La maîtrise de la langue française ».

³⁶ Source internet relative à l'ouvrage : <http://crpe.free.fr/contfran10.htm>

³⁷ Monique Baudry, Daniel Bessonnat, Marceline Laparra, Francis Tourigny (2003) Source internet relative à l'ouvrage : http://mathematiques.ac.bordeaux.fr/pedaclg/interdis/maths_lang/stage2003/extraits_livre_rouge.htm

³⁸ BOEN spécial du 19 juin 2008. Programmes de l'école et du collège jusqu'en juin 2016, consultés à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>

³⁹ BO spécial du 26 novembre 2015, consultés à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

⁴⁰ La maîtrise de la langue : un plan d'action global, consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html>

⁴¹ Odile Quintin, Administrateur principal de la commission européenne honoraire, Eduscol : Présentation du socle commun, consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Après cette brève présentation des différents écrits institutionnels qui jalonnent le parcours de la maîtrise de la langue à l'école et au collège depuis les années 90, intéressons-nous, à présent, à la place accordée à la maîtrise de la langue,

- ✓ dans les programmes en vigueur depuis le 19 juin 2008, puis
- ✓ dans les programmes parus au BO spécial du 26 novembre 2015 dans le cadre de la réforme du collège et du nouveau socle commun.

1.3.1 Quelle place pour la maîtrise de la langue dans les programmes de 2008 ?

Marie-Laure Elalouf, Danièle Cogis et Patrice Gourdet (2011⁴²) ont effectué un repérage de la place et des rôles attribués à la maîtrise de la langue française dans les programmes de 2008, depuis le cours préparatoire jusqu'à la fin de la classe de troisième.

Les auteurs se questionnent en ces termes :

- ✓ Pourquoi ne parler de *langage* que pour l'oral et de *langue française* que pour l'écrit ?

Cette question renvoie aux différences entre *langue* et *langage*⁴³. Pour les linguistes, *la langue* n'a pas d'existence propre ; elle se pratique par *le langage*, usage fait de la langue par un groupe donné (Portelette, A., 2016, p.9⁴⁴). Langue et langage sont donc distincts et indissociables, dans le sens où ils concernent à la fois l'écrit et la parole.

- ✓ Pourquoi exclure explicitement l'oral de la « *progression dans la maîtrise de la langue française* » qui « *se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe* » ?
- ✓ faut-il en conclure que *maîtrise* et *étude de la langue* sont quasiment synonymes ?

Réduire la maîtrise de la langue au seul résultat de l'enseignement du vocabulaire de la grammaire et de l'orthographe, s'inscrit de manière explicite dans les programmes de 2008.

A la primauté d'une étude sur le langage, est associée une définition plus universaliste de la maîtrise de la langue française dans la rubrique « lexique » formulée de la manière suivante :

⁴² Elalouf Marie-Laure, Cogis Danièle, Gourdet Patrice, « Maîtrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008 », *Le français aujourd'hui* 2/2011 (n°173) , p. 33-44

⁴³ Le début du chapitre 2 revient sur cette question de la différence entre langue et langage

⁴⁴ Ressources disponibles sur le site CARMAL de l'académie de Créteil, consultable à l'adresse : <http://langage.ac-creteil.fr/>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

« la capacité à exprimer sa pensée, ses sentiments et à comprendre autrui, à l'écrit comme à l'oral ».

Le raisonnement de Marie-Laure Elalouf, Danièle Cogis et Patrice Gourdet (2011) s'inscrit dans celui des linguistes vers une reconnaissance de la variété des usages discursifs de la langue, dès lors qu'elle est constituée d'un système particulier de signes et de règles, extérieur aux individus qui la parlent. Or, c'est bien cette notion de discours qui fonde les programmes actuels de la discipline français au collège et au lycée⁴⁵.

Dans les programmes en vigueur entre le 19 juin 2008 et rentrée des classes 2016, la maîtrise de la langue se décline en progressions linéaires, partant du simple vers le complexe. Des paliers ont été définis dans l'acquisition des compétences que la maîtrise de la langue recouvre.

Des décalages entre progressions et itinéraires cognitifs des élèves

Les progressions reposent sur une approche analytique des unités de l'écrit :

Tableau 1 : Contenus d'enseignements relatifs à la syntaxe grammaticale de la phrase, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'en classe de troisième

De la grammaire de phrase à la grammaire de texte	Niveau de scolarité
Phrase simple	Jusqu'en CM1
Initiation à la phrase complexe	CM2 / 6ème
Phrase complexe	De la 5ème à la 3ème

Le report en fin de scolarité de l'« *initiation à la grammaire du texte* » et « *à la grammaire de l'énonciation* » oblige à classer sous des rubriques inappropriées des faits de langue, dont l'étude est requise dans les activités de lecture et d'écriture. En sixième, il faut chercher à la rubrique lexicale « *reprises et substituts du nom (en lien avec l'étude des classes*

⁴⁵ Annie Portelette, CRDP de Créteil, responsable du site CARMaL et formatrice à l'ESPE de Créteil

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

grammaticales : les noms et les pronoms) », puisque le texte et sa cohésion, dont la brochure de 1992 avait signalé l'importance, ne constituent plus une entrée identifiée.

À l'école comme au collège, au motif de ne pas répéter d'une classe à l'autre, la logique est cumulative et non intégrative, comme l'indique le tableau suivant relatif à la syntaxe grammaticale à l'intérieur de la phrase :

Tableau 2 : Contenus d'enseignements relatifs à la syntaxe grammaticale à l'intérieur de la phrase, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'en classe de troisième

Le nom et ses déterminants	Niveau de scolarité
L'article	CP
Les articles	CE1
Les déterminants possessifs	CE2
Les déterminants démonstratifs	CM1
Organisation du nom et de ses déterminants	6ème
L'expression de la quantité	4ème

l'article (*lequel ?*) est abordé au CP, les articles (*tous ?*) au CE1, les déterminants possessifs au CE2, démonstratifs au CM1, il faut attendre la sixième pour voir la liste précédée d'un début de principe organisateur « le nom et ses déterminants » ; ce n'est qu'en quatrième qu'apparaît l'expression de la quantité.

L'ensemble des temps verbaux, avec leurs valeurs, sont passés en revue du cours préparatoire à la classe de cinquième avant que « *le repérage par rapport à moi-ici-maintenant* » soit évoqué en classe de quatrième dans une « *initiation à une grammaire de l'énonciation* ».

Cette logique cumulative conduit à balayer les subdivisions grammaticales traditionnelles sans prendre la mesure de l'hétérogénéité d'une classe : le générique est ainsi privilégié pour désigner les notions, alors que les analyses requises portent sur des unités particulières,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

comme si analyser le verbe et construire son concept étaient équivalent (Elalouf, Cogis et Gourdet 2011).

Une conséquence de ce type de progression est que la logique d'identification, souvent réduite à l'étiquetage en l'absence de manipulations, prend le pas sur la compréhension, comme l'illustre le tableau suivant, relatif aux temps verbaux et aux manipulations grammaticales.

Tableau 3 : Contenus d'enseignements relatifs aux temps verbaux et aux manipulations grammaticales, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'en classe de troisième

Identification du verbe et manipulations grammaticales	Niveau de scolarité
Identification du verbe conjugué dans une phrase simple	CE2
Identification du verbe conjugué dans une phrase complexe	CM1
Compréhension de la différence entre phrase simple et complexe	CM2
Manipulation de l'expansion du nom différenciation entre complément d'objet et compléments circonstanciels	CE1 et CM1
Organisation du nom et de ses déterminants	6ème
L'expression de la quantité	4ème

L'élève identifie le verbe conjugué dans une phrase simple en CE2, et dans une phrase complexe en CM1.

Ce n'est ensuite qu'en CM2 qu'il est censé « *comprendre la différence entre phrase simple et complexe* » (sans doute en comptant le nombre de verbes conjugués).

Les termes *manipuler* et *manipulation* n'apparaissent que dans les tableaux de progression et seulement à quatre reprises, à propos de l'expansion du nom (au CE1 et au CM1) puis de la différence entre complément d'objet et compléments circonstanciels.

On peut alors s'interroger sur le sens donné au terme « *manipulation* » : s'agit-il d'une astuce mnémotechnique, d'un exercice d'entraînement ou bien d'une procédure d'identification ? (Beaumanoir *et al.*, 2010).

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le tableau et l'analyse qui suivent tentent de présenter, à la fois, les effets attendus mais aussi les risques inhérents à la faible place accordée aux activités de manipulation dans ces programmes.

Tableau 4 : Contenus d'enseignements relatifs aux manipulations des éléments grammaticaux de la phrase complexe, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'en classe de troisième

Du complément d'objet au complément circonstanciel	Niveau de scolarité
Introduction de la notion de circonstance avec les questions : <i>où ? quand ? pourquoi ? comment ?</i>	Du CP au CE2
Reprise de la notion de circonstance sur le plan syntaxique avec la distinction entre complément d'objet et complément circonstanciel	CM1
Phrase complexe	De la 5ème à la 3ème

Au nom de la clarté, le recours au langage courant est censé faciliter la compréhension de la terminologie, alors même qu'il est polysémique. La notion de *circonstance*, introduite sous l'angle sémantique du CP au CE2, avec les questions *où ? quand ? pourquoi ? comment ?* est reprise en CM1 sur le plan syntaxique, avec la distinction entre complément d'objet et complément circonstanciel. Les manipulations qui permettent cette distinction produisent des résultats différents qui suscitent tant d'analyses erronées (*je vais où ? , il est comment ? , on l'appelle comment ?* etc.).

Les risques de malentendus sont amplifiés par l'inflation terminologique concernant les compléments.

Enfin, derrière l'apparence d'exhaustivité, ces progressions comportent des lacunes qui rendent difficile la compréhension du système. Ainsi, le seul syntagme ayant droit de cité est le groupe nominal, ce qui ne facilite guère la compréhension de la structure syntaxique.

Des décalages avec la conceptualisation des classes grammaticales

Concernant la syntaxe, le verbe est à reconnaître dès le CP et un élève doit être capable à la fin du CE1 de repérer le verbe et son sujet dans une phrase simple. Pour la conjugaison, une distinction est faite avec, d'un côté, les verbes du premier groupe accompagnés des

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

auxiliaires *être* et *avoir* qu'il faut savoir conjuguer au présent de l'indicatif à l'imparfait au futur et au passé composé, et de l'autre, les verbes fréquemment employés à ce niveau de scolarité.

Tableau 5 : *Contenus d'enseignements relatifs à la syntaxe et à la conjugaison, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'à la fin du CE1*

Syntaxe et conjugaison	Niveau de scolarité
Reconnaissance du verbe dans une phrase simple	A partir du CP
Distinction (par le repérage des terminaisons <i>-nt</i>) entre les verbes du premier groupe + les auxiliaires avoir et être à savoir conjuguer aux temps de l'indicatif, et les verbes fréquents	A la fin du CE1

Aucune indication n'est donnée sur le plan didactique pour l'identification et la catégorisation du verbe conjugué. Cette absence marque une rupture avec les programmes de 2002 et de 2007 qui mettaient en avant des propriétés syntaxiques et morphologiques fondées sur une convergence de critères (Gourdet, 2007) et dégageait des régularités permettant de mémoriser les règles d'engendrement. Certes, les Programmes 2008 demandent dès le CP le repérage des terminaisons *-nt*, mais seulement pour les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. En différenciant les flexions de troisième personne (singulier/pluriel), il serait logique d'opposer les marques graphiques du pluriel entre le nom et le verbe conjugué.

Par ailleurs, sur le plan terminologique, les programmes entretiennent une confusion entre les moments de l'énonciation et les temps de conjugaison, renforcée par la polysémie des termes *passé*, *présent*, *futur*. En effet, il est courant d'avoir des règles qui, dès le CE1, différencient le temps en trois grands moments avec un énoncé de ce type :

- ✓ le passé, c'est ce qui s'est passé hier ? hier je mangeais.
- ✓ le présent, c'est ce qui se passe aujourd'hui ? aujourd'hui je mange.
- ✓ le futur, c'est ce qui se passera demain ? demain je mangerai.

Ce type d'institutionnalisation ne permet pas aux élèves de différencier les moments de l'énonciation et les temps de conjugaison et ils ne peuvent expliquer des phrases du type « *Aujourd'hui, j'ai mangé une pomme* » ou « *Aujourd'hui je mangerai une pomme à quatre heures* » ou encore « *C'est le lendemain qu'il a vu le loup* ». Il semble plus judicieux de

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

classer des événements tirés d'une histoire sous forme de phrases simples avec un verbe conjugué en les plaçant les uns par rapport aux autres et en utilisant un événement repère. Ce repérage de l'antériorité, de la simultanéité ou de la postériorité d'un événement par rapport à un autre est indispensable ; il demande du temps, un temps supérieur à celui de l'école élémentaire et il ne peut se résumer à une approche simpliste opposant passé/présent/futur.

Les décalages entre les instructions et les reconfigurations didactiques possibles se retrouvent dans une progression qui manque de cohérence et qui repose sur des conceptualisations discutables (Elalouf, Cogis et Gourdet 2011).

Des décalages avec la conceptualisation des notions d'énonciation

Le repérage par rapport au moment de l'énonciation, qui peut s'aborder dans un premier temps sans métalangage, a disparu du programme de l'école primaire, suscitant des malentendus, comme on vient de le voir. Le programme de 2008 pour le collège s'inscrit contre le précédent qui avait introduit la situation d'énonciation au cycle central. Par conséquent, la valeur des temps est étudiée sans référence à l'énonciation jusqu'en quatrième. Selon la logique cumulative décrite précédemment, les valeurs des temps de l'indicatif sont étudiées en sixième, celle des temps composés autres que le passé composé en cinquième.

Tableau 6 : Contenus d'enseignements relatifs aux marque de conjugaison et d'énonciation, inscrits dans les programmes de 2008, en 6ème et en 5ème

Enonciation et conjugaison	Niveau de scolarité
Valeur des temps de l'indicatif (présent, imparfait, futur et passé composé)	6ème
Valeur des temps composés	5ème

Cela pose un double problème. Que manifestent les écrits des élèves de ces classes quant à la conscience des oppositions temporelles ? Plusieurs études montrent qu'elles ne sont pas encore stabilisées, surtout dans les récits au passé avec alternance de premier et second plan (passé simple/imparfait) (Bonnet *et al.*, 1998 ; Fradet, 2009). Quel type de réflexion métalinguistique peut favoriser cette stabilisation indispensable à une conceptualisation des valeurs verbales ? Certainement pas le plaquage d'un savoir déclaratif détaché des cadres théoriques dans lesquels il a été élaboré.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans le programme de 2008, les valeurs des temps de l'indicatif sont abordées en sixième, sans relation avec l'énonciation. Ce qui caractérise ces programmes, c'est l'énumération après chaque temps, entre parenthèses, d'une liste de valeurs qui resteront, pour beaucoup d'élèves, de simples étiquettes (« présent de vérité générale, présent d'actualité, présent de narration »). S'agissant des temps du passé, une liste permet de pallier la suppression de toute approche de linguistique textuelle : « premier plan et arrière-plan, l'imparfait dans la description, le passé simple dans la narration, action ou état borné/non borné ». Au nom de la « progression », ces notions, hors de portée d'un élève de sixième, sauf à simplifier à outrance, ne sont pas reprises ultérieurement. Le décalage entre les pratiques scripturales des élèves et leur niveau de conceptualisation est ici maximal.

Quels sont les liens entre les programmes et le socle ?

Le socle a été écrit du point de vue de l'élève et c'est important de le souligner parce que ce même procédé d'écriture se retrouve aussi dans les programmes. C'est un choix assumé du Conseil Supérieur des Programmes qui change par rapport à la tradition scolaire française où, très souvent, on écrit les programmes *et parfois un peu le socle* plutôt du point de vue du professeur. Montrer l'essentiel de l'organisation de la scolarité par une définition de ce que l'élève doit savoir faire, revient à déplacer la référence, du contenu d'enseignement vers le contenu d'apprentissage. Tout ce qui est de l'ordre de l'activité de classe et de la didactisation à partir des objectifs du socle et des programmes relève de l'enseignant.

Pour tout enseignant, le socle est un document de référence qui permet une vérification constante d'une adéquation entre l'enseignement réalisé par le professeur et la perspective d'une culture commune.

Dans les programmes actuels, la maîtrise de la langue se décline en progressions linéaires, du simple vers le complexe ; des paliers sont définis dans l'acquisition des compétences qu'elle recouvre.

Des contradictions renforcées par les paliers du socle commun

Le socle commun est évalué trois fois au cours de la scolarité obligatoire. Chaque bilan correspond à une étape, à un palier des apprentissages.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Le premier palier est en fin de CE1 ; trois compétences seulement sont évaluées à ce niveau : la langue française, les mathématiques et les compétences sociales.
- ✓ Le deuxième palier se situe en fin de CM2 ; juste avant l'entrée au collège, il porte sur les sept compétences.
- ✓ Le troisième palier correspond à la fin de scolarité obligatoire, au moment où l'élève présente le diplôme national du brevet.

La validation des connaissances et compétences du socle à chacun de ces paliers induit une forme de progression proposée par l'institution. Une circulaire⁴⁶ définit la mise en œuvre d'un *livret personnel de compétences* et indique à chaque palier l'attestation ou non de la maîtrise des sept compétences du Socle commun. Les résultats sont à transmettre aux familles, avec remise d'une copie en fin de CM2 et fin de troisième.

Plusieurs questions restent en suspens à propos de la validation de chaque compétence. En effet la première compétence, *la maîtrise de la langue française*, correspond à plusieurs *items* (23 pour le palier 1, 29 pour le 2 et 13 pour le 3). Chacun est à évaluer, mais rien ne précise le rapport entre la validation de ces items et celle de la compétence : faut-il réussir tous les items pour valider la compétence, ou 75 % ? 50 % ? De plus, chaque item définit un objectif comme « Repérer le verbe d'une phrase et son sujet » (Palier 1) qui peut renvoyer à des attentes différentes en fonction des enseignants : quel type d'exercices va-t-on proposer aux élèves ? Faut-il repérer le verbe et son sujet dans une ou plusieurs phrases décontextualisées ou dans un texte ? Propose-t-on des situations complexes avec des sujets inversés ou des verbes conjugués peu marqués au présent ou faut-il rester dans la phrase simple avec le sujet antéposé ? Valide-t-on cet item sur un exercice à un instant «T» ou sur une période plus longue ? Ces interrogations ne font que renforcer l'idée que la validation du socle, *qui se veut commun au niveau national*, risque d'être tributaire d'attentes disparates en fonction des milieux, des représentations des enseignants ou des pressions locales.

Enfin, certains items sont très globaux comme « *identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet)* » au palier 1 ou « *maîtriser l'orthographe grammaticale* » au palier 2. Ils renvoient à un ensemble de notions qu'il faudrait décomposer afin d'en permettre l'évaluation. Comment répondre par *oui* ou *non* à ces

⁴⁶ Circulaire du 18 juin 2010 parue au bulletin officiel consultée à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

deux exigences qui caractérisent une maîtrise experte de la langue, et non un palier d'apprentissage dans une progression cohérente ? La circulaire du 18 juin 2010 rappelle que l'acquisition et l'évaluation des compétences du socle commun sont progressives et s'effectuent tout au long du parcours scolaire (Elalouf, Cogis et Gourdet 2011).

La simple mise en relation des items relatifs à la grammaire dans le tableau suivant met en doute cette affirmation :

Tableau 7 : Correspondance entre les paliers du socle commun et les items relatifs à la maîtrise de la langue française dans les programmes de 2008

Palier du socle et niveau de scolarité	Palier 1 Fin de CE1	Palier 2 Fin de CM2	Palier 3 Fin de 3ème
Compétence 1	La maîtrise de la langue française 23 items	La maîtrise de la langue française 29 items	La maîtrise de la langue française 13 items
Nombre d'items dédiés à la grammaire	4	3	0
Désignation des items	Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif et le pronom personnel sujet Repérer le verbe d'une phrase et son sujet Conjuguer les verbes du 1er groupe, être et avoir, au présent, au futur et au passé composé de l'indicatif Distinguer le présent du futur et du passé	Distinguer les mots selon leur nature Identifier les fonctions des mots dans la phrase Conjuguer les verbes Utiliser les temps à bon escient	Ce palier n'est décliné qu'en Lire - Dire - Ecrire Il n'y a plus de référence à l'étude de la langue. Dans le champ « Ecrire », on trouve l'item suivant : « Ecrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire. »

Les attentes en fin de CE1 et les conséquences sur les activités proposées

Les attentes en fin de CE1 se décomposent, pour la maîtrise de la langue (compétence 1), en 23 items répartis en 6 parties :

- ✓ Dire
- ✓ Lire
- ✓ Écrire
- ✓ Étude de la langue : vocabulaire
- ✓ Étude de la langue : grammaire
- ✓ Étude de la langue : orthographe

La moitié des items concernent l'étude de la langue.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Il a été envisagé une utilisation des exercices de l'évaluation nationale, mais ils se sont révélés très insuffisants. La phrase n'est évaluée que par ses marques graphiques (majuscule, point) et sur un seul code. Pour le nom, la tâche consiste à trier, puis à classer des mots soulignés dans des phrases. Les élèves doivent repérer trois noms communs : *gâteaux, fille, tarte*. Le code 1, c'est-à-dire la réussite, n'est attribué qu'aux élèves ayant relevé ces trois noms. Cependant dans les phrases proposées, il y a également d'autres noms non soulignés comme *loup, part et morceau*. Des élèves habitués à trier des mots avec une pédagogie qui met en avant les manipulations syntaxiques pourraient se trouver dans une contradiction entre la consigne (trier les mots soulignés) et leurs habitudes pédagogiques (trier les mots). Ces évaluations donnent donc peu d'indications aux maîtres sur la conceptualisation de ces notions par les élèves. Les manuels, quant à eux, juxtaposent des leçons sur différentes classes de mots dès le CE1.

La fin du cycle 2 devrait correspondre à une attente forte partagée par tous sur le plan national : la distinction fondamentale du nom et du verbe avec une maîtrise des marques graphiques spécifiques à ces deux classes grammaticales (Laparra, 2010 : 41). M. Laparra insiste sur le fait que l'identification de cette opposition fondamentale ne doit pas être perturbée par le travail sur d'autres classes grammaticales. En les multipliant au contraire, le palier 1 se présente plus comme un obstacle et risque d'induire des pratiques pédagogiques peu efficaces.

Les attentes en fin de CM2 et les conséquences sur les activités proposées

L'étude de la langue ne représente plus qu'un tiers des items pour valider la compétence. La réduction des items propres à l'étude de la langue se traduit par une globalisation des exigences du type « distinguer les mots selon leur nature » ou en orthographe « maîtriser l'orthographe grammaticale » et « maîtriser l'orthographe lexicale », deux attentes générales bien ambitieuses en cette fin d'école élémentaire. La mise en perspective de ces items « fourre tout » avec les notions définies dans les programmes n'offre pas un cadre précis, pourtant indispensable à l'évitement d'un éclatement des exigences sur le territoire. L'item sur la nature des mots renvoie à un amoncèlement de notions non hiérarchisées qui ne forment pas, pour l'élève, un système. Les pratiques pédagogiques qui en découlent sont construites sur une progression linéaire qui accumule les notions avec une succession de leçons de grammaire traditionnelles. Ce courant dominant est fondé sur le triptyque *règles – exercices – applications*. Ce modèle pédagogique semble très économique sur le plan temporel, *car il*

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

suffit d'aligner les leçons, mais il paraît moins efficace du côté de l'apprenant. Les enseignants déclarent souvent refaire la même chose chaque année car ils ne constatent guère de progrès (Cogis, 2008). Les élèves, eux, refont chaque année certaines leçons à l'identique (le verbe et son sujet, les types de phrases, les formes de phrases, etc.). Face à cette imprécision des attentes du palier 2 du Socle commun, la question de la validation de ces items reste toujours posée.

Les attentes en fin de troisième

En fin de troisième, les connaissances sur la langue ne sont plus évaluées en tant que telles, mais seulement à travers leur mobilisation dans l'exercice de la dictée et de la rédaction. Comment sont négociés les décalages entre les programmes, *dont l'étude de la langue forme une part conséquente*, la préparation du Brevet des collèges *qui continue à vérifier des connaissances ponctuelles*, et le Socle commun ? Les choix sont vraisemblablement d'une grande diversité, qu'il resterait à mesurer et étudier. Les manuels présentent généralement des compromis, avec deux sections distinctes l'une pour la littérature, l'autre pour l'étude de la langue qui se réduit généralement à un mémento « piloté » par les questions posées au Brevet. Dans *Texto collège, troisième*, par exemple, la leçon 15, première de la section grammaire, consacrée aux classes de mots, comporte uniquement des listes ; l'ordre des chapitres ne répond à aucune organisation explicite et semble plutôt destiné à traiter des sujets possibles (*avec une alternance de leçons sur la morphologie, la syntaxe et la sémantique avant d'aborder quelques notions de linguistique textuelle et d'énonciation*). On attendrait que la maturité intellectuelle d'élèves de 15 ans soit davantage sollicitée.

Évaluer les compétences langagières et métalinguistiques des élèves exigerait des recherches de grande ampleur, tant du côté des pratiques des enseignants que de leurs effets sur les élèves. Seule la confrontation de corpus nombreux permettrait de déterminer ce qui peut être obtenu par une proportion d'élèves (*qui reste à définir*), ce qui est dans la zone de développement proche d'autres élèves et qui reste hors champ pour les plus fragiles. Ce que les programmes ne perçoivent pas, par exemple, c'est le saut qualitatif majeur que les élèves doivent franchir, quand ils passent du monde de la phonographie au monde de la morphographie (Bousquet *et al.*, 1999). Il s'agit alors de remettre du sens dans des lettres sans signification quand elles transcrivent des phonèmes. Il s'agit aussi de comprendre que leur signification varie en fonction du contexte, en l'occurrence la classe de mots. Comment accompagner de façon différenciée l'ensemble de la population scolaire dans le

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

franchissement de cette étape ? Voilà ce que les enseignants seraient en droit d'attendre des progressions et du Socle commun.

Des acquisitions sont attendues dès la fin de l'école primaire : celles des classes grammaticales, des différentes fonctions syntaxiques et de la maîtrise de l'ensemble de la morphologie verbale (« conjuguer les verbes »). Ce niveau d'exigence est en inadéquation avec la scolarité obligatoire et la continuité supposée entre l'école et le collège. Nous ne sommes pas face à un minimum comme le terme *Socle* aurait pu le laisser penser mais bien face à un maximum qui risque d'entraîner les enseignants dans une course aux contenus non hiérarchisés au détriment des démarches d'acquisition qui demandent du temps.

1.3.2 Ce qui change pour la maîtrise de la langue dans les programmes de 2015

Une évolution structurelle : de l'année en 2008, au cycle en 2015

Fini les programmes par année et par discipline, avec leur succession de chapitres. C'est désormais sur la durée d'un cycle et sur l'ensemble des disciplines que les nouveaux programmes sont structurés avec :

- ✓ Le cycle 1 qui comprend les trois années de l'école maternelle
- ✓ Le cycle 2 qui comprend le CP, le CE1 et le CE2
- ✓ Le cycle 3 qui relie l'école primaire et le collège avec le CM1, le CM2 et la 6ème
- ✓ Le cycle 4 qui termine le collège de la 5ème à la 3ème

Dans chacun de ces cycles, ce n'est plus ce qui doit être enseigné par le professeur *entre septembre et juin* qui est mis en avant, mais désormais ce que les élèves doivent avoir appris au terme des trois années du cycle. C'est donc plus du point de vue de l'élève que de celui du professeur que se placent désormais les rédacteurs du Conseil Supérieur des Programmes⁴⁷.

La maîtrise de la langue française : une priorité réaffirmée ?

⁴⁷ Collas A.& Battaglia M., « Programmes scolaires, les principales nouveautés » LE MONDE du 13.04.15, consulté à : http://www.lemonde.fr/campus/article/2015/04/16/programmes-scolaires-les-principales-nouveautes_4616162_4401467.html

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La maîtrise de la langue française reste une priorité pour chacun des trois cycles durant toute la scolarité obligatoire, avec des orientations particulières explicitement décrites dans ces nouveaux programmes, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 8 : Attribution, pour chaque cycle, des grandes orientations prescrites par les programmes de 2015

Cycle	Niveaux de classes	Orientations inscrites dans les programmes 2015
2	CP - CE1 - CE2	« La maîtrise des langages et notamment de la langue française, est la priorité » du cycle
3	CM1 - CM2 6ème	Le cycle 3 a une « double responsabilité » : « consolider les apprentissages fondamentaux » et « permettre une meilleure transition » entre le primaire et le collège.
4	5ème - 4ème - 3ème	A partir de la 5 ^e , l'élève s'est familiarisé avec l'organisation et les rythmes du collège. Il continue à construire ses compétences, sa citoyenneté, son projet d'orientation.

On constate une continuité dans les apprentissages fondamentaux liés à la maîtrise de la langue, mais pas seulement. En effet, se dessine par ailleurs une ouverture explicite vers les compétences clé essentielles au monde du travail, et ce, dès le début du cycle 4, *comme on peut le lire sur la troisième ligne du tableau*. On retrouve là l'une des orientations prises par l'Europe pour traiter le problème de la difficulté scolaire. Citée en introduction, Odile Quintin, administrateur principal de la commission européenne honoraire, déclarait en 2012 :

« L'Union Européenne n'a pas utilisé le concept de socle commun ; elle a utilisé le concept de compétences clés, que la France ensuite traduit, *puisque c'est traduit par chaque pays*, en concept de socle commun. En mettant l'accent sur des compétences clés, l'union européenne entend lier davantage que ce n'est le cas actuellement, et notamment en France, l'éducation avec les possibilités d'emploi, l'égalité des chances et bien entendu le développement personnel de l'élève. » (M.E.N., 2012)⁴⁸.

On constate par ailleurs deux évolutions majeures par rapport aux textes précédents :

- ✓ l'accent mis au cycle 3 sur la transition entre l'école et le collège, et

⁴⁸ Odile Quintin, Administrateur principal de la commission européenne honoraire, Eduscol : Présentation du socle commun, consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ un maintien des fondamentaux au cycle 2 avec une ouverture explicite sur le langage.

En effet, à l'expression « maîtrise de la langue » s'ajoute celle de « maîtrise des langages ». Les orientations décrites dans le tableau ci-dessus semblent répondre à l'une des questions soulevées par Marie-Laure Elalouf, Danièle Cogis et Patrice Gourdet (2011⁴⁹) qui se demandaient pourquoi ne parler de *langage* que pour l'oral et de *langue française* que pour l'écrit. L'enjeu du langage semble dépasser celui de l'oral pour se préoccuper le l'avenir professionnel des collégiens à partir de la classe de cinquième.

Un regain d'autonomie didactique en direction des équipes pédagogiques

Désormais ce n'est plus une maquette de contenus d'enseignements bien délimitée qui est fournie, mais une sorte de « curriculum » doté d'objectifs nationaux à atteindre et pour lesquels les équipes pédagogiques auront une marge d'autonomie, à la fois dans le choix des contenus et dans la définition d'une progression adaptée au rythme d'apprentissage de leurs élèves. Un virage s'amorce désormais, semblable à celui déjà pris par la plupart de nos voisins européens dont le Royaume Uni, la Finlande ou l'Italie, comme nous l'évoquerons dans ce chapitre.

Ce regain d'autonomie en direction des équipes pédagogiques revient aussi à les amener à « *travailler collectivement, sur des projets, et à croiser leurs disciplines* », souligne Michel Lussault⁵⁰, le président du conseil supérieur des programmes. Un tel changement est déjà à l'œuvre à l'école primaire, « ... où, par définition, les professeurs sont pluridisciplinaires, et travaillent davantage en équipe, et où l'évaluation des élèves a évolué », explique-t-il. En revanche, il risque de bouleverser la culture professionnelle des professeurs de collège.

Vers une valorisation de l'oral dans l'ensemble des disciplines

En français, on trouve dès le CP des « *activités quotidiennes en lecture et écriture* », et une « *production régulière de textes* » compatibles, dès le CP, avec la pratique de l'oral que ces nouveaux programmes valorisent à tous les niveaux, *alors qu'elle était, jusqu'à présent, le parent pauvre*.

⁴⁹ Elalouf Marie-Laure, Cogis Danièle, Gourdet Patrice, « Maîtrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008 », *Le français aujourd'hui* 2/2011 (n° 173), p. 33-44

⁵⁰ Michel Lussault, Président du Conseil Supérieur des Programmes, consulté à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html#lien1> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Les mathématiques font, eux, la part belle à des exercices « *conservant le plus souvent possible un caractère ludique* ». Ils donnent autant d'importance à une « *pratique régulière du calcul mental automatisé* » qu'à l'étude des nombres et à la résolution de problèmes qui contribuent à donner du sens aux opérations.

En histoire-géographie, le choix a été fait de ne pas s'émanciper de l'approche chronologique « *simple et parlante pour les élèves* », note Michel Lussault. Les programmes entendent ainsi donner des repères historiques à partir de grandes dates et de personnages clés. « *Mais on a aussi fait une large place à l'histoire sociale et culturelle* », explique M. Lussault, « *à côté de thèmes obligatoires ou de sujets laissés au libre choix des enseignants,* » comme, dans le cycle 4 (5^e-3^e), « *les empires byzantin et carolingien, le monde vers 1500 ou encore les femmes au cœur des sociétés qui changent* ».

Sur des thèmes plus sensibles comme le « genre », les faits religieux ou la laïcité, le conseil supérieur des programmes ne s'est pas étendu mais une vague de formations dédiées à ces problématiques est en train de se dérouler au sein de l'académie d'Aix-Marseille, avec l'intervention conjointe d'enseignants référents, d'institutionnels et d'universitaires spécialistes de ces questions.

Davantage de place pour les outils numériques, mais qu'en est-il de l'écrit ?

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la communication (TICE) semble bien renforcée dans les trois cycles sans pour autant se substituer à l'apprentissage de l'écriture manuscrite. Observons ce qui se passe du côté des disciplines :

- ✓ En sciences et technologie, « *les élèves apprennent à connaître l'organisation d'un environnement numérique, à utiliser différents périphériques et des logiciels de traitement de données numériques (images, textes, sons)* ».
- ✓ En mathématiques, ils utiliseront des logiciels de calculs et d'initiation à la programmation. Dans l'apprentissage d'une langue vivante, « *le recours aux outils numériques permettra d'accroître l'exposition* » aux sonorités étrangères.
- ✓ En français, les élèves se serviront de traitements de texte, de correcteurs orthographiques et de dictionnaires en ligne. Ils apprendront à produire un document intégrant du son et de l'image.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

De la 5^e à la 3^e, on insistera sur la maîtrise de l'identité numérique, afin que l'élève « *devienne un usager des médias et d'internet conscient de ses droits et devoirs* ». L'idée est de développer son esprit critique, en apprenant à traiter les différentes sources d'information, notamment sur les réseaux sociaux, et à en mesurer la pertinence.

Avec une rédaction allégée une structure en cycles et un point de vue tourné vers l'élève, les programmes de 2015 bousculent le traditionnel fonctionnement disciplinaire du collège pour le rapprocher de celui du premier degré avec son interdisciplinarité et sa priorité donnée au langage depuis le cycle 1. Ces transformations sans précédent ancrent désormais la volonté du système scolaire français dans une volonté européenne tournée vers l'égalité des chances, les possibilités d'emploi et le développement personnel de l'élève. La maîtrise de la langue française devient « *maîtrise de la langue et des langages* ». Reste à observer le temps d'adaptation des pratiques enseignantes dans les classes et à en mesurer les effets en comparaison avec nos partenaires européens.

A ce premier chapitre consacré à la naissance et à l'essor de notre langue dans l'enseignement secondaire, succède dans le chapitre suivant, un état des lieux de la situation actuelle de la langue scolaire en termes : linguistique, institutionnel, pédagogique et didactique.

CHAPITRE 2

Considérations générales et état des lieux sur la maîtrise de la langue française au collège

La maîtrise de la langue française joue un rôle crucial dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle et sociale des enfants et des jeunes ; son apprentissage par chacun doit être encouragé très tôt et renforcé tout au long de la scolarité, en fonction des besoins identifiés. (Source : M.E.N., 2015)

Le deuxième chapitre tente un éclairage sur les notions de langue, de langage avant d'évoquer les fonctions de la langue et sa maîtrise. Viennent ensuite :

- ✓ *Un état des lieux de la place de la langue dans le système éducatif en France et en Europe,*
- ✓ *Un ancrage institutionnel actualisé pour l'année scolaire 2016/2017,*
- ✓ *Un aperçu de la position prise sur le terrain par les acteurs éducatifs,*
- ✓ *Un éclairage sur les adjectifs octroyés par la recherche à la langue ou au langage,*
- ✓ *Un rapide bilan de l'état des acquis des élèves en matière de maîtrise de la langue française, et*
- ✓ *Un regard à l'international sur les dispositions prises par nos partenaires de l'UE et de l'OCDE pour orienter leur système éducatif vers plus d'équité et d'efficacité.*

2.1 Qu'entend-t-on par « maîtrise de la langue » dans l'enseignement primaire et secondaire, en France ?

2.1.1 *Qu'est-ce qu'une langue ?*

Une langue est commune à toute une communauté. C'est un fait social (Saussure, 1975). Selon un document rédigé par le « Collège des IA-IPR » de l'Académie de Besançon⁵¹, une langue a deux natures :

- ✓ D'une part, on la considère comme un fait anthropologique majeur lié à la fragilité et à la prématurité de l'homme : elle peut-être une arme et un outil, un substitut à la force physique ou un instrument d'action indirecte sur le monde. *L'acquisition d'une langue par un individu est strictement liée à la maturation de ses capacités cérébrales, et ne peut se faire que dans l'interaction avec ses semblables dans le respect de certaines étapes d'acquisition.*
- ✓ D'autre part, on la considère comme un objet intermédiaire entre l'homme et le monde, dont les caractéristiques peuvent être, selon l'académie de Besançon, déterminées par :
 - Son arbitraire : aucun lien naturel n'est nécessaire entre la langue et les choses.
 - Sa réflexivité : seule la langue peut parler d'elle-même.
 - Sa sémantité : tout énoncé peut prendre sens.
 - Sa créativité : la langue, dont les potentialités sont infinies, peut s'adapter à

toutes les situations.

L'Académie de Caen⁵² attribue à la définition d'une langue l'ensemble de ses règles, de son lexique et de ses usages à un moment de son histoire.

2.1.2 *Quelles sont ses fonctions ?*

Un document émanant de l'Académie de Besançon⁵³ attribue, à la langue en général, trois fonctions :

- ✓ *Une fonction de communication et de socialisation* : considérée comme la plus connue et la mieux prise en compte des trois, cette fonction est basée sur un modèle de

⁵¹ Source : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Document_Socle_-_Maitrise_de_la_langue.pdf

⁵² Source : « La maîtrise de la langue en partage » Séminaire des corps d'inspection de l'académie de Caen, CRDP, 4 mars 2009, consulté à l'adresse : https://www.ac-caen.fr/mediatheque/ressources_professionnelles/ressources_documentaires/maitrise_langue_seminaire_compte_rendu.pdf

⁵³ Document « Maîtrise de la langue française » - Collège des IA-IPR

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

transmission entre un émetteur et un récepteur. Pour autant, focaliser sur cette seule fonction conduit à une vision trop réductrice de la langue dont la complexité dépasse largement un simple rôle de transmetteur technique de communication. Au delà de la relation à autrui, le signe doit aussi être envisagé dans son rapport à nous-mêmes, au monde qui nous entoure et aux signes extérieurs.

- ✓ *Une fonction symbolique* : cette fonction relève d'une capacité de connaissance de faits non liés à une modification ressentie par les organes sensoriels de la perception, comme le souvenir, l'anticipation, l'abstraction ou l'imagination. La langue n'est pas conditionnée par le réel, mais peut agir indirectement sur lui. La littérature dans son ensemble résulte de l'exercice de cette fonction. Cette fonction ne reproduit pas le réel mais le représente ; elle est particulièrement présente en mathématiques bien que cette discipline mobilise un vocabulaire spécifique bien moins important que les autres disciplines du collège (Millon-Faure, 2011, p. 31).
- ✓ *Une fonction cognitive* : cette fonction relève d'une capacité de connaissance du monde en le nommant par une organisation de trois composantes : le lexique, la morphosyntaxe et le récit qui permet un découpage de la réalité. La fonction cognitive est décrite par J. Gardes-Tamine (2005) comme essentielle à l'intelligence de l'homme et du monde⁵⁴.

2.1.3 Langue, langage : quelles différences ?

Pour les linguistes, **la langue** est conçue comme une faculté de communiquer de manière articulée, avec un système de signes d'abord verbaux puis écrits. Elle est propre à une communauté humaine (Saussure, 1975). Elle est constituée d'un système particulier de signes et de règles, extérieur aux individus qui la parlent. La langue n'existe pas en soi, elle se pratique. Elle est mise en discours ; la notion de discours fonde les programmes actuels de la discipline français au collège et au lycée⁵⁵.

Le terme de langage, quand à lui, renvoie à la faculté de constituer et d'utiliser une langue donnée. **Le langage** se définit comme le produit d'une activité, l'usage fait de la langue par un groupe donné s'exprimant au moyen d'une langue. Alors que la langue est le produit du langage, le langage c'est la fonction, une fonction commune à toute l'humanité (Saussure, 1975). **La parole** dans le cadre scolaire correspond à l'utilisation effective du langage par un

⁵⁴ J. Gardes-Tamine (2005), *De la phrase au texte : enseigner la grammaire*.

⁵⁵ Annie Portelette, CRDP de Créteil, responsable du site CARMaL et formatrice à l'ESPE de Créteil

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

individu⁵⁶, langage matérialisé par un ensemble de signes vocaux, gestuels, graphiques, tactiles ou olfactifs dotés d'une sémantique, le signifié, et parfois d'une syntaxe (Millon-Faure, 2011, p. 31). Le langage est lié au vouloir de chacun. Vouloir dire, dont la clarification passe par le choix des mots, des phrases, l'ordre des informations ou encore la visée d'un propos.

2.1.4 A quoi sert le langage ?

Nous avons indiqué en introduction l'accent mis sur le langage dans la nouvelle version du socle. Avant de l'analyser un peu plus loin dans ce chapitre, observons les fonctions qui lui sont attribuées au cycle des apprentissages premiers⁵⁷. Dès l'école maternelle, « l'acquisition d'un langage riche, organisé et compréhensible » est mentionné dans les programmes de 2008 comme un objectif essentiel pivot de tous les apprentissages⁵⁸. Un groupe de travail composé d'enseignants et d'inspecteurs⁵⁹ attribue au langage trois fonctions qu'il qualifie d'essentielles ; dès le cycle 1, le langage sert à :

- ✓ *Communiquer*, à travers des activités qui favorisent l'interaction, comme poser des questions, répondre clairement à une question ou comprendre globalement un message. On voit là l'importance donnée, déjà à ce stade de la scolarité, à la langue de scolarisation avec ses questions et ses consignes.
- ✓ *S'exprimer*, à travers des activités qui favorisent l'expression, comme verbaliser une action, décrire, exprimer ses sentiments, imaginer ou encore formuler des hypothèses, argumenter. On voit là la volonté d'une mobiliser par l'élève d'un lexique approprié.
- ✓ *Structurer la langue*, à travers des activités qui favorisent la compréhensibilité du discours, comme construire l'organisation syntaxique, organiser le discours par la logique, la cohérence ou l'utilisation de connecteurs ou encore utiliser différents types de discours. On voit là la priorité donnée, déjà à ce stade de la scolarité à une première réflexion métalinguistique sur la manipulation de la langue française.

⁵⁶ Source : Fiche « Langue et langage » Commission 4, Conférence du 26 mai 2006, IUFM de Créteil-Livry-Gargan

⁵⁷ Groupe de travail « Maîtriser la langue française pour réussir à l'école » Circonscription Bobigny 1. Réflexion menée par Michelle Dufresnoy CASNAV, Christelle Mordrelle, Enseignante RASED, Jacqueline Saint Julien, CPC sous la Direction de Mme Koch, IEN de la circonscription de Bobigny 1

⁵⁸ BO n°3 du 19 juin 2008, page 12

⁵⁹ Groupe de travail « Maîtriser la langue pour réussir à l'école » Circonscription de Bobigny, sous la direction de Mme Koch, IEN de la circonscription de Bobigny, consulté à l'adresse : [http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/mater_bobigny\(1\).pdf](http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/mater_bobigny(1).pdf)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Enfin, d'après Emmanuelle Canut (2005, p.219 à 232)⁶⁰, l'apprentissage du langage est considéré comme un processus cognitivo-langagier individuel qui s'effectue dans une interaction langagière « adaptée » entre un adulte et des élèves. Cette notion est proche de celle d'étayage chez Jérôme Bruner (1983), elle-même inspirée de celle de « zone proximale de développement » chez Lev Vygotski (1934). Enfin, pour Ferdinand de Saussure, le langage est un fait universel.

2.1.5 *La maîtrise de la langue : une notion, un concept ?*

Une notion est définie comme une représentation qu'on peut se faire de quelque chose, une connaissance plus ou moins intuitive qu'on en a⁶¹ ; par exemple, la notion du temps. Un concept est une représentation générale et abstraite de la réalité d'un objet, d'une situation ou d'un phénomène⁶². Un concept se distingue d'une notion par son abstraction plus grande et permet de rattacher un objet à diverses perceptions et d'en organiser les connaissances⁶³.

Emmanuel Kant⁶⁴ différencie la notion du concept en faisant de *la notion* une expression très large, tellement large qu'on ne peut la définir, par exemple, « la centralisation ou l'état » dans le cas de la géographie. *Le concept*, quand à lui, peut se définir et s'inscrit dans une théorie. Pour prendre un exemple, à nouveau en géographie, nous citerons le concept de monarchie absolue ou le concept de ville.

Comment procède-t-on alors pour produire un concept ?

Pour produire un concept, on prend des faits analogues et on conserve ce qui est en commun. La perception, le raisonnement, l'expérience ou encore l'apprentissage sont des processus cognitifs qui permettent l'acquisition ou la maîtrise de concepts ou de notions. Conserver des éléments communs de faits analogues revient à relever des traces de généralités à partir d'éléments qui se ressemblent. Dans le cas de notre analyse, nous retiendrons le moment de l'introduction des objets de savoir dans chaque synopsis de notre corpus et nous rechercherons l'existence d'éventuels éléments génériques à partir de la spécificité disciplinaire de chacun d'eux. Ainsi à partir d'une comparaison des quatre synopsis d'une

⁶⁰ Emmanuelle Canut (2005). *Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ?*, pp.219-232, 2005. <hal-00523606>

⁶¹ Source : dictionnaire Larousse

⁶² Source : Wikipédia

⁶³ Source : dictionnaire Larousse

⁶⁴ Source : <http://education.toutcomment.com/article/quelle-est-la-difference-entre-notion-et-concept-13418.html>

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

même discipline, nous rechercherons les éléments communs entre les différents types de classe.

L'objectif de cette démarche vise à tenter une conceptualisation de la maîtrise de la langue française de manière à proposer ensuite des pistes d'évolution vers une maîtrise de la langue adaptée à chaque type de classe. Nous considérerons donc la maîtrise de la langue comme un concept et non comme une notion dès lors qu'elle peut être rattachée à plusieurs perceptions et qu'elle permet l'organisation des connaissances qui la composent.

2.1.6 *Maîtriser la langue : de quoi parlons-nous ?*

Une fois les termes « langue » et « langage » définis un peu plus haut, intéressons-nous à présent aux expressions « maîtrise, connaissance, compétence et attitude », dès lors que le socle commun rassemble depuis 2005 l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires à tout élève pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen⁶⁵.

Le terme *maîtrise* désigne, d'après le dictionnaire Larousse, le fait de « dominer techniquement, intellectuellement et scientifiquement » : on dira par exemple, *Avoir la maîtrise d'une langue*, pour prendre un exemple dans le domaine qui nous intéresse. En prenant appui sur cette définition, nous plaçons derrière le terme « scientifique » l'expertise pédagogique et didactique de l'enseignant ; nous dirons alors que l'expertise scientifique de l'enseignant amène l'élève vers une maîtrise technique et intellectuelle de la langue française. Par maîtrise technique on entendra, comme nous l'indiquions en introduction, une maîtrise d'outils verbaux et non verbaux essentiels à la compréhension comme les implicites, les inférences ou le système anaphorique⁶⁶ (Bentolila, dir., 2008). Par maîtrise intellectuelle de la langue par l'élève, on entendra sa capacité à communiquer et interagir dans une situation donnée (Chnane-Davin, 2013, p. 3)⁶⁷ pour un accès à une compétence communicative (Hymes, 1984) dans l'espace de la classe en décidant d'une formulation ou d'un registre de langue adapté aux éléments du contexte comme l'effet recherché, l'attente ou encore les relations avec son auditoire (Gapaillard C., 2009). Arrêtons-nous un instant sur cette phrase

⁶⁵ Source : MEN consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

⁶⁶ « Comment évaluer la difficulté du texte », S. Bres, J. Mesnager sous la direction d' A. Bentolila, Nathan, septembre 2008

⁶⁷ Chnane-Davin, F. (2013). « Les disciplines scolaires entre compétences langagières et savoirs dans des dispositifs spécifiques . » 3ème Colloque International de l'ARCD

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

en l'illustrant par un exemple emprunté à Claude Gapaillard et Sabine Feutry le Pennec⁶⁸. Dans un souci d'illustrer par des exemples concrets leur volonté de faire émerger les principaux aspects de la maîtrise la langue, les auteurs s'appuient sur une scène du quotidien :

Vous avez un meuble très lourd à déménager, un coup de main serait le bienvenu et, miracle, vous croisez votre voisin de palier, un ami. La formulation syntaxique la plus économique pour obtenir une aide serait proche de :

- « *J'ai un meuble très lourd à déménager, pourrais-tu m'aider s'il te plaît ?* »

Vous risquez une réponse proche de :

- « *Alors là, tu n'as vraiment pas de chance, c'est forcément avec un grand plaisir que je t'aurais rendu service, mais justement ce soir je suis pris, etc...* »

En revanche, si vous dites :

- « *Alors, tu vas bien ? ... Ah ! Tu rentrais chez toi ? ... Ah ! Au fait, puisque tu es libre est-ce que cela t'ennuierait vraiment de me rendre un petit service, il y en a vraiment pour cinq minutes, etc...* »

L'analyse des auteurs sur cette situation englobe la phrase dans son contexte en considérant tout d'abord que la phrase n'a pas d'existence première mais qu'elle est une réponse à une situation d'énonciation clairement identifiée ; celle-ci génère en effet un choix d'outils de langue qui permettent à son locuteur la mise en place d'une stratégie de communication adaptée. C'est l'ensemble de ces composantes maîtrisées qui, selon les auteurs dont nous partageons le point de vue, permet de conclure à une véritable maîtrise de la langue.

Commencer par enseigner la phrase, ce n'est pas enseigner la langue. Auparavant, l'enseignement de la grammaire était linéaire depuis la phrase jusqu'au texte, en passant par le paragraphe. Mais pour faire une phrase, il faut avoir quelque chose à exprimer au sein d'un dispositif de communication identifiable et d'une visée préétablie. C'est la non-appropriation de ces composantes qui génère ces « déserts textuels » que nombre d'entre nous déplorons aujourd'hui (Gapaillard C., 2009).

Après cet éclairage sur l'importance du contexte, voici un second exemple sélectionné par les auteurs, illustratif cette fois de l'importance du choix d'un registre de langue adapté à la situation de communication :

⁶⁸ Claude Gapaillard et Sabine Feutry le Pennec, *Maîtriser le discours scientifique - Lettres et sciences de la vie et de la Terre collège*, col. Repères pour agir, CRDP de Basse-Normandie, décembre 2006 Claude Gapaillard, *La Maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire*, SCEREN, CRDP de Basse-Normandie, mai 2008

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Nous ne demandons jamais le sel de la même manière ; nous serons attentifs à la situation, à nos interlocuteurs du moment. De :

- « Chère madame voudriez-vous, je vous prie, me faire parvenir le sel » à :
- « Bon, le sel, ça vient ! » en passant par un habile :
- « Vous ne trouvez pas que cela manque un peu de sel ? »,

Nous déciderons de la formulation en fonction de notre attente, de l'effet que nous voulons produire et de la nature des relations que nous entretenons avec notre auditoire. Maîtriser tous ces choix, c'est maîtriser la langue (Gapaillard C., 2009). Revenons à nos définitions :

Le terme *compétence* dans son étymologie est lié, d'après Monique Jurado, IA-IPR de lettres dans l'académie de Versailles, à la racine « peto » laquelle signifie « demander fortement » pour atteindre un but ; il est lié également à des termes qui lui sont proches comme « appétit ou appétence ». Alain Mercier (2014, p. 20⁶⁹), quand à lui, rapproche le terme *compétence* du latin juridique *competens* qui signifie « convenable, adéquat », à la « capacité due au savoir et à l'expérience » et au désir de réussir. C'est pourquoi la compétence implique, selon l'auteur, une activité de l'élève, activité sans cesse liée au discours de l'enseignant, comme le rappelle Fati Chnane-Davin (2014, p. 113) pour qui les compétences langagières sont en permanence articulées aux savoirs, jusqu'à s'y confondre dans certains dispositifs comme les SEGPA ou les UPE2A. Nous reviendront plus tard sur ces dispositifs. Pour autant, il semble « bien difficile de qualifier et d'évaluer tous les aspects d'une compétence » (Béliston, 2012⁷⁰) dont un rapport de l'IGEN relève « les contours flous » (2007 : 10).

Le terme *connaissance* est défini comme une notion⁷¹ aux sens multiples, à la fois utilisée dans le langage courant, et objet d'étude poussée de la part des philosophes contemporains. Le dictionnaire Larousse ajoute six autres définitions parmi lesquelles il désigne « un ensemble de domaines où s'exerce l'activité d'apprendre⁷² ». Pour Alain Mercier (2014, p. 20), la connaissance acquise par l'étude désigne le savoir. Le dictionnaire Le Robert⁷³ distingue la connaissance abstraite, intuitive et expérimentale et la relie à la compréhension des phénomènes.

⁶⁹ Chnane-Davin, F. et Cuq, JP. (2014). « Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique » In Actes académiques, Série : langues et perspectives didactiques, Riveneuve Editions

⁷⁰ « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel », Actes du 24ème colloque de l'Amée-Europe

⁷¹ Source Wikipédia consultée à l'adresse : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance>

⁷² Source : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connaissance/18273>

⁷³ Le micro Robert, p. 257

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le terme *attitude* enfin est défini comme « un système organisé et relativement stable de dispositions cognitives d'un sujet vis-à-vis d'un objet ou d'une situation dont il évalue le contenu comme vrai ou faux, bon ou mauvais, désirable ou indésirable »⁷⁴

Quelles significations mettre alors sur l'expression « maîtrise de la langue » ?

- ✓ Elle signifie d'abord que le locuteur ou le scripteur maîtrise le français de l'école, autrement dit la langue scolaire ; cela implique sa capacité à procéder à des choix conscients et motivés pour entrer dans des situations de communication, dans des interactions, pour produire des effets sur autrui et s'exprimer avec justesse et pertinence. *Nous identifierons ces effets comme l'une des 7 composantes de la maîtrise de la langue française, un peu plus bas dans ce chapitre.*
- ✓ L'expression « maîtrise de la langue » signifie ensuite que la langue informe et configure notre expérience du monde, dans la société française en général. Vivre, en français, c'est partager un patrimoine, une culture source de connaissances, d'émotions et de plaisirs, et c'est l'un des enjeux majeurs qui ont conduit à l'élaboration de la nouvelle version du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, enjeu que l'on peut lire dès le titre par la présence même du terme « culture ».

Forte de ce sens double, la maîtrise de la langue est un enjeu psychologique et politique majeur en ce sens qu'elle conditionne la construction de soi et la représentation positive du vivre ensemble. L'élève prend alors une place active dans ses relations aux autres et dans l'élaboration de ses propres savoirs. Il s'agit là pour nous d'une des composantes essentielles de la maîtrise de la langue française à l'école, au collège et au lycée. Quelle citoyenneté possible pour qui ne sait ni lire, ni écrire, ni converser ? « Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est décrite comme l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de sa civilité : elle permet une communication orale comme écrite dans diverses situations ; elle permet par ailleurs à l'élève de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs »⁷⁵.

Dans le tableau ci-après, sont regroupées des composantes propres à la maîtrise de la langue :

⁷⁴ Définition retenue dans le dictionnaire Larousse parmi les 8 proposées à l'adresse :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attitude/6295>

⁷⁵ Document « Maîtrise de la langue française » - Collège des IA-IPR de l'académie de Besançon

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 9 : Synthèse des définitions de la maîtrise de la langue française dans les textes officiels et instructions émanant des de différentes académies

SOURCE	DEFINITION
<p>Pour :</p> <p>Socle commun</p> <p>2005 à 2016</p>	<p><i>La maîtrise de la langue française c'est :</i></p> <p>Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences.</p> <p>Connaissance de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire Capacité à lire, écrire, s'exprimer à l'oral et utiliser les outils de la langue Attitude à trouver un intérêt pour la langue (lecture, émotions, communication)</p> <p>La langue permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.</p> <p>Apprentissage de la compréhension : L'activité du résumé (+s'exprimer à l'écrit ou à l'oral), elle varie d'une discipline à l'autre dans sa forme et dans ses enjeux, selon qu'elle est un objectif ou un moyen. Formes possibles : compte rendu d'expérience ou de visite, synthèse, schéma, plan, légende d'un document iconographique, notes. Opérations mentales : conceptualiser, manipuler la langue, passer d'un énoncé à un autre.</p> <p>Dans le socle commun, Son inscription se situe au niveau du niveau du palier 3 ; on trouve dans le domaine « lire » : « repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites, dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu, manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés » ; et, dans le domaine « écrire » : « rédiger un texte bref, cohérent et ponctué » .</p> <p>Socle, Palier 3 LIRE : Dégager, par écrit ou à l'oral, l'essentiel d'un texte lu. Manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés. ECRIRE : Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données.</p>
<p>La maîtrise de la langue au collège</p> <p>Equipe académique mathématique Bordeaux</p> <p>Juin 2003</p>	<p>Donner à tous les élèves une formation générale qui leur permet d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux.</p> <p>La maîtrise de la langue peut être pensée comme un simple objectif de communication : il faut que l'élève surmonte ses difficultés d'expression à l'oral et à l'écrit pour mieux faire passer le produit de ses analyses. Mais elle est aussi partie prenante dans la constitution des savoirs Objectif : l'appropriation des connaissances</p> <p>Les élèves doivent savoir lire et produire des textes écrits. Rôle primordial des interactions orales : la construction du sens</p> <p>Le savoir dire, lire, écrire, base de toute éducation, où l'accent est mis à la fois sur l'expression écrite, l'expression orale, et sur l'utilisation des outils de la langue : l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - en vocabulaire : comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient, maîtriser les relations de sens entre les mots - en grammaire : distinguer les mots selon leur nature, identifier les fonctions des mots dans la phrase <p>Travailler ces outils tout au long de la scolarité obligatoire est essentiel pour comprendre et écrire des textes dans différents contextes.</p>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

<p>Académie Aix-Marseille</p> <p>Octobre 2007</p>	<p>Dans toutes les disciplines, la maîtrise de la langue française est essentielle à la compréhension des élèves et leur permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit.</p> <p>La compréhension des élèves passe par les compétences suivantes :</p> <p>La lecture des consignes (Vérifier la compréhension du vocabulaire spécifique et de la consigne.)</p> <p>La lecture de textes (faire précéder la lecture à haute voix par une lecture silencieuse et vérifier la compréhension)</p> <p>Maîtrise du lexique spécifique de la discipline (Donner sens à ce vocabulaire (étymologie...), clarifier sa compréhension.)</p> <p>A l'oral</p> <p>Une écoute attentive et bienveillante favorisera le développement de l'expression orale des élèves.</p> <p>Répondre à une question (solliciter tous les élèves et exiger des réponses par phrases complètes)</p> <p>Exprimer sa pensée, son opinion (exiger l'emploi de connecteurs adaptés dans les propos de l'élève)</p> <p>S'exprimer dans un français correct (corriger les erreurs ou les faire corriger à l'élève)</p> <p>Utiliser un lexique adapté (corriger le vocabulaire et enrichir le lexique)</p> <p>Lire à haute voix (vérifier la qualité de la diction)</p> <p>Mémoriser (faire mémoriser des écrits de référence : textes, définitions, théorèmes)</p> <p>A l'écrit</p> <p>Organiser son cahier ou son classeur (définir son organisation et indiquer la place de la trace écrite)</p> <p>Copier correctement (corriger l'orthographe et la syntaxe)</p> <p>Produire des écrits individuels en dehors de la classe (proposer des exercices de rédaction en autonomie)</p>
<p>Lire</p> <p>Ecrire</p> <p>La maîtrise de la langue française</p> <p>Académie de Lille</p>	<p>Lire, parler et écrire font partie des apprentissages fondamentaux, toutes les disciplines y prennent appui.</p> <p>Que peut-on travailler dans toutes les disciplines ?</p> <p>Le lexique</p> <p>Il s'agit de distinguer la langue dont l'élève fait un usage privé, la langue de l'école et la langue des écrivains. Un élève est confronté tout au long de la journée à des discours très différents : discours commun d'un côté, discours professionnels de l'autre ; le problème est donc de l'aider à comprendre à quel moment les termes employés sont à comprendre dans un sens commun, à quel moment ils relèvent d'une acception disciplinaire précise et scientifique.</p> <p>La langue de l'école se décline de surcroît en langages scolaires différents selon les disciplines ; en pratique, chaque enseignant fait un usage implicite des langues spécifiques, ce qui induit souvent des interprétations fautives pour l'élève. Il est donc nécessaire de l'entraîner à manipuler la langue scolaire dans toutes ses variantes, avec toutes ses subtilités au service des savoirs de chaque discipline. On perçoit ainsi le danger de limiter la définition d'un mot au cadre d'une discipline afin de gagner du temps.</p> <p>La grammaire</p> <p>Les disciplines donnent une valeur sémantique différente à certains outils de la langue. Ainsi en est-il par exemple des déterminants. Si je raconte une histoire d'animaux en français, je présenterai un nouveau personnage à l'aide de l'article indéfini : « Il était une fois un jeune chat » ; lorsque je ferai à nouveau référence à ce personnage, j'emploierai un article défini qui l'identifie comme déjà connu de l'écrivain et du lecteur : « Un jour le jeune chat... ». En revanche, en SVT, l'article défini sert à généraliser l'animal et désigne l'espèce : « Le chat présente telles caractéristiques ».</p> <p>Les modes de raisonnement</p> <p>Les pratiques langagières sont inséparables des savoirs disciplinaires qu'elles structurent. Le langage n'a pas seulement pour fonction d'exprimer au sens propre des idées mais il contribue à l'élaboration de la pensée. Utiliser l'oral pour construire un raisonnement permet de faire progresser une pensée par retouches et corrections.</p> <p>Il ne peut y avoir construction des savoirs sans la construction simultanée des discours qui permettent de dire ces savoirs.</p> <p>La typologie des textes</p> <p>Selon les disciplines, les mêmes thèmes seront abordés dans des formes textuelles différentes adaptées à des objectifs disciplinaires différents.</p> <p>L'écriture est objet d'apprentissage en français alors qu'elle est outil méthodologique en géographie. En géographie l'écrit est validé par sa fidélité au savoir institutionnel qu'il transmet ; en français par la pertinence au contexte générique et son adéquation à l'effet recherché.</p>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le tableau ci-dessus rassemble des éléments inhérents à la maîtrise de la langue française à partir desquels nous avons identifié sept « composantes » essentielles à une maîtrise de la langue française pour tous les élèves scolarisés dans notre système éducatif ; les éléments recueillis émanent des sites internet du Ministère de l'Education Nationale et de quelques académies. Si des spécificités apparaissent au sein de chacune d'entre elles, des traces de genericité s'en dégagent néanmoins. C'est à partir de ces éléments génériques que nous identifions les 7 composantes ci-dessous. Deux d'entre elles ont été présentées plus haut ; d'autres ont été mises en exergue par toute une communauté de chercheurs et ont été évoquées en introduction. Dans un souci de lisibilité, nous avons attribué à chacune de ces composantes une couleur ; celle-ci sert juste d'outil de visualisation pour faciliter le repérage dans les extraits de textes académiques et officiels présentés dans le tableau précédent.

Tableau 10 : Identification et recensement de la présence de composantes de la maîtrise de la langue française dans les textes officiels et instructions émanant des de différentes académies

N°	Les 7 composantes de la maîtrise de la langue française	Nombre d'occurrences
1	Les Capacités « comprendre, dire, lire, écrire »	37
2	La Connaissance des outils de la langue « orthographe grammair e vocabulaire »	7
3	Les Attitudes de l'élève pendant la classe Sa place et son statut in situ, dans l'élaboration de ses propres savoirs	2
4	La langue de scolarisation « consignes, questions, reformulations, ... »	5
5	Le lexique des disciplines « termes disciplinaires, polysémiques et transversaux »	11
6	Le contexte « les concepts propres à chaque discipline »	15
7	Les attentes de l'élève « l'effet qu'il recherche dans la situation de communication »	1

Les composantes que nous avons numérotées 1 à 3 constituent les fondements inhérents à la maîtrise de la langue présents dans les textes officiels depuis 1992⁷⁶.

⁷⁶ Daniel Bessonnat, « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 19 | sept. 1998, mis en ligne le 18 avril 2013, consulté le 22 mars 2016. URL : <http://ries.revues.org/2860>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Si les capacités de l'élève reliées au triptyque « lire, dire, écrire » conservent bien leur rôle central dans la maîtrise de notre langue, le pôle disciplinaire occupe désormais une place significative dans les préoccupations institutionnelles. En effet, on dénombre onze occurrences liées au lexique des disciplines et pas moins de quinze liées au contexte et aux concepts propres à chacune d'entre elles. Ces composantes portent les numéros 5 et 6 dans le tableau ci-dessus. Dès lors que le socle commun se place du point des acquisitions de l'élève avant la fin de sa scolarité obligatoire, nous voyons là un lien direct entre les recommandations académiques recueillies dans ce tableau et la nouvelle structure du socle qui, comme nous l'avons indiqué en introduction *et comme nous le verrons un peu plus bas dans ce chapitre*, révèle une ouverture sur le langage des disciplines. Cette ouverture sur le langage des disciplines est matérialisée par l'intitulé des deux premiers domaines cités en introduction, et l'omniprésence du terme « langages » dans le nouveau socle de connaissances, de compétences et de culture. Reste à présent à évoquer les composantes 4 et 7 du tableau ci-dessus :

Le tableau précédent révèle 5 occurrences pour la composante n°4 ; celle-ci se nomme « *langue de scolarisation* », mais que contient-elle ? La langue de scolarisation regroupe la compréhension des consignes, des questions ou des reformulations de l'enseignant ; celles-ci sont garantes d'une acquisition par l'élève des savoirs de l'ensemble des disciplines, de leurs concepts, de leurs notions ou de leurs méthodes (Verdelhan et Vigner, 2004)⁷⁷. Complétée par le *langage des disciplines* (Aubry, 2005), la langue de scolarisation permet la réussite des tâches scolaires par l'élève ; mais tous les élèves ne sont pas dans la même situation au regard de la langue de scolarisation⁷⁸ ; c'est ce que nous verrons au chapitre suivant. Enfin la composante n°7 fait écho aux deux exemples de dialogue cités précédemment. *Les attentes de l'élève* ou encore *l'effet qu'il recherche* renvoient à sa maîtrise intellectuelle de la langue ; on entend par là, sa capacité à communiquer et interagir dans une situation donnée (Chnane-Davin, 2013, p. 3)⁷⁹ pour un accès à une compétence communicative (Hymes, 1984) dans l'espace de la classe, en décidant d'une formulation ou d'un registre de langue comme l'effet recherché, l'attente ou encore les relations avec son auditoire. Maîtriser tous ces choix, c'est maîtriser la langue (Gapaillard C., 2009). Rappelons enfin que chaque professeur et tous les

⁷⁷ <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

⁷⁸ Verdelhan-Bourgade, M. (2002) « *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste* » Paris PUF

⁷⁹ Chnane-Davin, F. (2013). « *Les disciplines scolaires entre compétences langagières et savoirs dans des dispositifs spécifiques* . » 3ème Colloque International de l'ARCD

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire.

2.1.7 La langue française et ses spécificités par rapport aux autres langues, à l'oral et à l'écrit.

A l'oral, la langue française n'est ni plus ni moins difficile à apprendre à recevoir ou à produire, que n'importe quelle autre langue. En revanche l'appropriation du code écrit est plus complexe en français que dans les autres d'autres langues européennes comme l'allemand, l'anglais, l'espagnol ou l'italien. Les raisons sont multiples, et surtout liées à l'histoire d'une langue régie depuis près de cinq cents ans par un pouvoir régalien centralisateur. Malgré de récentes tentatives de réforme, l'orthographe française reste redoutable pour les élèves en difficulté scolaire ou linguistique : correspondances graphie/phonie instables, morphogrammes instables, graphies muettes, instabilité du « e » muet, morphosyntaxe complexe...

La difficulté de l'orthographe française entraîne une confusion généralisée entre maîtrise de la langue et maîtrise de l'orthographe. La plupart des professeurs jugent de la qualité linguistique d'un écrit en français, uniquement par le nombre d'erreurs d'orthographe qu'il comporte, ce qui scientifiquement ne tient pas pour les linguistes. Enfin, le passage de l'oral ordinaire vers l'écrit standard pose de nombreux problèmes aux élèves, qdès lors qu'ils commencent par écrire comme ils parlent⁸⁰.

2.2 Quelles évolutions pour la maîtrise de la langue, en 2016 ?

2.2.1 Etat des lieux à l'échelle locale et nationale : les constats à l'origine du questionnement

Les constats à l'échelle locale

Comme nous l'indiquions en introduction, l'ethnographie des dix sept séances de notre corpus fait apparaître un lien étroit entre, d'un côté la distance qui sépare la langue d'apprentissage de la langue d'enseignement et de l'autre, le degré d'acquisition ou de maîtrise par les élèves de la langue française. Plus le discours de l'élève est éloigné de celui de

⁸⁰ Document « Maîtrise de la langue française » - Collège des IA-IPR de l'académie de Besançon

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

l'enseignant, moins la langue scolaire est acquise, et encore moins maîtrisée ; c'est ce que révèlent nos analyses de la troisième partie.

Poursuivons cette première observation générique avec des constats plus spécifiques.

Notre corpus concerne quatre disciplines :

- ✓ le français,
- ✓ l'histoire-géographie,
- ✓ les SVT et
- ✓ l'EPS.

Chacune de ces disciplines scolaires est observée dans quatre types de classe :

- ✓ des classes de cinquième ordinaire, *situées dans des collèges non REP*,
- ✓ des classes ordinaires, *situées en collèges classés REP+*,
- ✓ des SEGPA et
- ✓ des UPE2A.

Durant notre présence dans les classes, nous avons effectués quelques constats :

En UPE2A, l'inter-langue stimule la participation des EANA aux interactions orales, facilitées par les gestes et le discours de l'enseignante. C'est ce que nous avons pu observer dans une séance de français. Ces constats concernent les composantes N°1 et 3 essentielles à la maîtrise de la langue, telles que nous les avons définies précédemment⁸¹. Partant d'un constat de terrain similaire, Elisabeth Faupin (2015, p.231) avait soulevé un paradoxe entre ses observations de classe et un rapport IGEN⁸² de 2009 qui indiquait que les structures d'accueil ne préparaient pas les élèves à l'oral : « *Les structures de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés sont des lieux où les élèves parlent trop peu : lors des dialogues entre le maître et les élèves, l'échange est généralement très limité et les interactions entre élèves sont quasiment inexistantes* ».

Des compétences en compréhension orale et écrite sont nécessaires dans toutes les disciplines du collège (M.E.N, 2016) ; toutefois devenir élève implique aussi, *comme au début de la scolarité en langue première*, de savoir poser des questions, comprendre des consignes ou solliciter de l'aide pour réussir les tâches scolaires (Faupin, 2015, p. 22). C'est tout l'enjeu de la *langue de scolarisation* (Verdehlan-Bourgade, 2002) sur laquelle nous reviendrons, mais c'est aussi l'enjeu de la place et du statut de l'élève dans les interactions langagières avec : d'un côté, un risque de « perte de face » (Goffman, 1974) relevé par Elisabeth Faupin, et de l'autre,

⁸¹ Tableau numéro 10, présenté à la page 67

⁸² C. Klein, Rapport n°2009-082 - septembre 2009, p. 113

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

le rôle de l'élève dans l'élaboration de ses propres savoirs. Ce deuxième aspect est la composante N°3, telles que nous l'avons définie précédemment.

L'ethnographie⁸³ des UPE2A de notre corpus démontre par ailleurs une volonté d'appropriation des savoirs, plus importante chez les élèves en difficulté linguistique *pour lesquels le français est un outil*, que chez des élèves en difficulté scolaire pour lesquels la langue n'est pas l'obstacle premier aux apprentissages. Mais cette volonté des EANA est parfois freinée par des interférences. Celles-ci sont liées, soit au contrat didactique instauré par l'enseignant, soit au milieu dans lequel le savoir évolue. L'analyse des séances du corpus apporte, en troisième partie, des éclairages sur ce point. On rejoint là toute la question de l'enseignement du français langue seconde en contexte français (Chnane-Davin, 2005) avec la place occupée par la langue d'enseignement (Vigner, 1992, 2001) dans la classe de FLS (Cuq, 1991, 1995). Les composantes N°1, 3 et 4 sont concernées par ces constats.

Lors des entretiens post séance avec les enseignants, deux d'entre eux, l'un en SEGPA et l'autre en classe ordinaire d'un établissement REP+, ont fait état de difficultés rencontrées par les élèves dans la compréhension des consignes lorsque nous leur avons demandé quelles étaient, selon eux, l'origine des difficultés des élèves liées à la maîtrise de la langue. Le langage de la discipline qu'ils enseignent n'a pas été évoqué. Pourtant le vocabulaire de l'histoire-géographie ou des SVT nous semble essentiel pour permettre à ces élèves de suivre l'histoire-géographie ou les SVT, notamment en SEGPA ou bien en UPE2A, et même en REP+. La composante N°5 intitulée « lexique des disciplines » est concernée par ce constat.

Les résultats au Diplôme National du Brevet (DNB) du collège Bellevue, *établissement de l'académie de Nice dans lequel nous avons été accueillis pour observer les séances de français et histoire-géographie en UPE2A*, affichent 87.2% pour le collège.

Parmi ces 87.2% de reçus au brevet des collèges en juillet 2015, 100% des EANA que nous avons filmé l'ont obtenu. Nous voyons ici l'expression d'un paradoxe : si les EANA obtiennent de bons résultats en situation d'examen, pourquoi prennent-ils si peu la parole en classe dans certaines disciplines ? Pourquoi s'expriment-ils beaucoup plus en cours de français qu'en cours de géographie, dès lors que la même classe a été observée dans les deux disciplines le même jour ? La variable « élèves » étant fixée dans cette situation, la solution au problème est à rechercher en direction d'autres variables : la variable « enseignant » ou bien la

⁸³ L'ethnographie, sur laquelle nous revenons dans la deuxième partie, est l'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des usages et coutumes de populations déterminées.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

variable « discipline ». Les analyses de la troisième partie tentent d'apporter des éléments de réponses. Sont concernées par cette situation les composantes N°3, 4, 5 et 6.

Enfin l'observation comparée d'UPE2A de classes SEGPA et de classes ordinaires a immédiatement fait apparaître différents niveaux de participation des élèves aux interactions langagières d'une classe à l'autre. La question de l'oral en classe est au cœur de nos préoccupations ; elle concerne l'ensemble des sept composantes de la maîtrise de la langue, telles que nous les avons définies. Les écarts de participation des élèves à l'oral d'une classe à l'autre peuvent être liés au type de public (Faupin, 2015, p.273), ou encore, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, aux deux autres variables « enseignant » et « discipline » dont l'influence est analysée en troisième partie. Enfin, des EANA scolarisés en cours d'année dans une UPE2A fermée sont devenus, pour la plupart, silencieux depuis leur intégration en classe ordinaire. L'expression « UPE2A fermée » signifie que l'ensemble des cours est temporairement dispensé au sein de l'UPE2A, avant une future intégration en classe ordinaire. Les composantes N°1, 3, 4, 5 et 6 sont concernées par cette situation.

La totalité des quinze heures de cours enregistrées, transcrites et structurées sous forme de synopsis n'entrent pas dans le cadre de l'analyse du corpus délimitée pour cette étude. Dans un souci de comparabilité, un même moment didactique est comparé d'une séance à l'autre. Il s'agit du moment de la première introduction des objets de savoir dans la séance. Le synopsis est l'outil mobilisé pour l'identification de ce moment du cours. Toutefois les observations de l'intégralité des dix sept séances de collège ont permis de corroborer ces premiers constats.

A la suite de ces constats de terrain effectués au début de la recherche, intéressons nous maintenant à la situation scolaire des élèves deux ans plus tard, à la fin de leur scolarité obligatoire. Douze séances sur dix sept ont été filmées trois ans auparavant ; les élèves étaient scolarisés en classe de cinquième, niveau de classe retenu pour notre corpus. Aujourd'hui ces mêmes élèves ont terminé leur cursus de collège et ont passé les épreuves du diplôme national du brevet (DNB), ou le certificat de formation générale (CFG) pour les élèves scolarisés en SEGPA. Nous nous sommes rapprochés des établissements dans lesquels nous avons été accueillis afin de recueillir les résultats de ces examens de fin de la scolarité obligatoire. Les données recueillies sont regroupées à la fin du chapitre 10. Intéressons-nous à présent aux taux de réussite au DNB des deux académies dans lesquelles nous avons été accueillis à savoir les académies de Nice et d'Aix-Marseille. Comparons ensuite ces résultats au taux de réussite national de la même période.

Tableau 11 : Taux de réussite au diplôme national du brevet en juillet 2015⁸⁴

Espace géographique	Taux de réussite
Académie Aix-Marseille	83.5 %
Académie de Nice	84 %
National	86.3 % (705.300 élèves)

A titre indicatif, les taux de réussite obtenu par académie pour l'année 2015 vont de 80.2 % pour l'académie de Montpellier à 89.7 pour l'académie de Rennes.

Des spécificités académiques

Certaines académies, dont l'académie de Caen, affichent de faibles résultats aux évaluations nationales dans le champ de la maîtrise de la langue, avec un écart négatif sensible par rapport à la moyenne nationale. L'académie de Caen s'est alors posée la question de la compréhension de l'écrit, en partant du constat qu'un nombre significatif de jeunes ne comprennent pas ce qu'ils lisent⁸⁵. Elle rappelle ensuite que la question du sens dans la lecture est primordiale dans l'ensemble des disciplines. Enfin elle compare l'échelle de compréhension à la fin du CM2⁸⁶, à celle de la fin de l'année de troisième⁸⁷. Elle a noté très peu de différence entre les deux niveaux et s'en est inquiétée, car les difficultés lui semblent constantes, en dépit des efforts des enseignants dans leur classe. Des pistes ont alors été proposées comme par exemple :

- ✓ Amener les élèves vers des compétences comme : savoir analyser un texte, un tableau ou une poésie de manière à leur permettre d'exprimer ce qu'ils ressentent ou comprennent.
- ✓ Réfléchir à la nécessité de passerelles du primaire au collège, du collège au lycée et du lycée à l'enseignement supérieur.

⁸⁴ Source : <http://www.francetvinfo.fr/brevet/>

⁸⁵ Source : Séminaire des corps d'inspection de l'académie de Caen du 4 mars 2009, édité par le CRDP

⁸⁶ à partir d'une note d'évaluation établie par la DEP : « Echelle de compréhension, fin CM2 », octobre 2004

⁸⁷ à partir d'une note d'évaluation établie par la DEP : « Echelle de compétences générales fin de 3ème », septembre 2004

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Par ailleurs, lorsqu'il compare l'échelle de compréhension de l'écrit de la fin du CM2 à celle de la fin de la 3ème, le corps d'inspection de l'académie de Caen note très peu de différences entre les deux niveaux : en classe de troisième comme en classe de sixième, seuls 25 % des élèves témoignent de compétences solides en compréhension de l'écrit. Ce constat inquiète le corps d'inspection de l'académie de Caen car il lui semble que les difficultés demeurent dépit des efforts de chacun, d'où la nécessité soulignée de progrès significatifs en matière de maîtrise langagière : les élèves doivent pouvoir et savoir analyser un texte, un tableau, une poésie, afin d'être capables d'exprimer ce qu'ils ressentent et ce qu'ils comprennent. La composante N°1 « écrire et comprendre » est directement concernée par ce constat.

L'académie de Lille dresse le constat suivant : l'usage implicite par les enseignants de certains termes polysémiques dans leur discipline génère des confusions chez les élèves⁸⁸. Le lexique des disciplines est ici concerné ; il s'agit de la composante N°5. Le chapitre 4 revient sur cette question du lexique.

Aux constats à l'échelle nationale

On a fait le constat qu'un niveau de lecture trop faible conduisait à l'illettrisme⁸⁹. L'éveil sur cette question a été donné par les évaluations nationales, à l'entrée en sixième. L'accès à l'explicite du texte est loin d'être acquis. La reconstruction de certaines informations donne lieu à un échec important, d'autant que 80% des informations utiles dans un texte restent implicites. La récupération d'informations directes demeure également loin de l'acquis. La pédagogie de la compréhension est donc fondamentale dès la fin du cycle 3, et l'un des outils consiste en la mise en place d'ateliers de lecture au primaire et au collège. La composante N°1 « lire » est directement concernée par ce constat.

Par ailleurs, les évaluations nationales ont montré que les marques morphosyntaxiques ne sont pas acquises à l'issue de l'école primaire (ministère de l'Éducation nationale-DPD, 1999, 2002). Une autre enquête a montré que l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe sont encore loin d'être acquis chez l'ensemble des élèves, non seulement à la fin de l'école primaire, mais également à la fin du collège (Cogis, 2007). Par ailleurs, *comme nous l'avons indiqué en introduction*, le constat a été fait de la non maîtrise de la langue

⁸⁸ Marlène Guillou, IA-IPR de lettres, In : Synthèse élaborée avec le concours des IA-IPR et des enseignants composant le groupe de personnes ressources « Socle Compétence 1 » de l'académie de Lille.

⁸⁹ Alain Bentolila, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996 .

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

française chez certains élèves de collège. Tous les élèves ne développent pas les mêmes capacités ni le même rythme d'apprentissage (Davin-Chnane, 2008, p. 17). Certains rencontrent des difficultés scolaires en raison de retards accumulés au cours de leur scolarité, d'autres rencontrent des difficultés linguistiques en raison du caractère récent de leur intégration dans le système scolaire français (Chiss, dir. 2008).

Fort du constat d'une baisse du niveau de maîtrise orthographique et langagière, le Conseil National des Programmes (instance indépendante du Ministère de l'Education Nationale) s'est attaché à redéfinir, depuis 2005, des priorités éducatives pour les jeunes générations, avec le socle commun. La composante N°1 intitulée « Les capacités lire, dire, écrire, comprendre » est directement concernée par ce constat. Les régulations du Conseil National des Programmes s'accompagne de deux phénomènes successifs :

- ✓ un développement exponentiel des nouvelles technologies dans ce que l'on appelle le « traitement automatique du langage naturel » (TALN)⁹⁰ : celui-ci consiste en des corrections orthographiques, des reconnaissances vocales, des résumés ou encore des générations automatiques de texte.
- ✓ une évolution orthographique dans les échanges sociaux (courriels, SMS, blogs, réseaux sociaux...)

Les constats à l'échelle internationale

L'attachement des français à leur langue est communément admis ; pourtant sa maîtrise fait défaut, comme en témoignent les derniers chiffres des enquêtes PISA⁹¹ publiés par l'OCDE⁹² en mai 2012 ; ils qualifient de « préoccupants » les résultats du système éducatif français, dans la mesure où sont mis en évidence, sur les dix dernières années : « un accroissement des écarts de niveau entre les élèves ». L'organisme explique cette tendance par un accroissement du nombre d'élèves en difficulté en France, alors que dans les autres pays de l'OCDE, cette part demeure inchangée.

Pour une lecture plus facile, regroupons dès à présent tous ces constats, puis relierons les aux composantes inhérentes à la maîtrise de la langue puis aux questions de recherche.

⁹⁰ Le traitement automatique du langage naturel ou de la langue naturelle (abr. TALN) ou des langues (abr. TAL) est une discipline à la frontière de la [linguistique](#), de l'[informatique](#) et de l'[intelligence artificielle](#), qui concerne l'application de programmes et techniques informatiques à tous les aspects du langage humain¹. Ainsi, le TAL ou TALN est parfois nommé ingénierie linguistique. Source : Wikipédia 2016

⁹¹ <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html> : Programme International pour le suivi des acquis des élèves

⁹² Organisation de Coopération et de Développement Economiques

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 12 : Synthèse des corrélats effectués entre constats de départ, numéro de la composante inhérente à la maîtrise de la langue et questionnement du chercheur

Echelle géographique	Source	Constats de départ	N° de la composante de la M.L.	Questionnement du chercheur
Locale	Corpus	Lors des entretiens post séance avec les enseignants, deux d'entre eux, l'un en SEGPA et l'autre en classe ordinaire d'un établissement REP+ ont fait état de difficultés rencontrées par les élèves dans la compréhension des consignes lorsque nous leur avons demandé quelles étaient, selon eux, l'origine des difficultés des élèves liées à la maîtrise de la langue. le langage de la discipline qu'ils enseignent n'a pas été évoqué	5	<p>Q.1</p> <p>Qu'entend-t-on par « maîtrise de la langue française » au collège ?</p>
Académique <i>Intra & inter</i>	Lille	L'académie de Lille a fait le constat que l'usage implicite de certains termes polysémiques dans leur discipline fait par les enseignants générerait des confusions chez les élèves. Le lexique des disciplines est ici concerné	5	
	Caen	le corps d'inspection de l'académie de Caen note qu'il n'y a en 3ème que 25 % des élèves qui témoignent de compétences solides en compréhension	1	
National	Eval°	On a fait le constat qu'un niveau de lecture trop faible conduisait à l'illettrisme. L'éveil sur cette question a été donné par les évaluations nationales à l'entrée en sixième	1	
	Cadre théorique	On assiste à un développement exponentiel des nouvelles technologies et une évolution orthographique dans les échanges sociaux (courriels, Sms, blogs, réseaux sociaux...)		
International	PISA	La maîtrise de la langue fait défaut en France, comme en témoignent les derniers chiffres des enquêtes PISA publiés par l'OCDE en mai 2012	1 à 7	
Locale <i>Corpus</i>	Corpus	L'ethnographie des UPE2A de notre corpus démontrent par ailleurs une volonté d'appropriation des savoirs plus importante chez les élèves en difficulté linguistique pour lesquels le français est un outil, que chez des élèves en difficulté scolaire pour lesquels la langue n'est pas l'obstacle premier aux apprentissages. Mais cette volonté des EANA est parfois freinée par des interférences ; celles-ci sont liées, soit au contrat didactique instauré par l'enseignant, soit au milieu dans lequel le savoir évolue	1 - 3 - 4	<p>Q.2</p> <p>Quelle est la nature des obstacles à une maîtrise de la langue française rencontrés par certains collégiens au cours de leur scolarité ?</p>
Académique <i>Intra & inter</i>	Caen	L'académie de Caen partant du constat qu'un nombre significatif de jeunes ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Elle rappelle ensuite que la question du sens dans la lecture est primordiale dans l'ensemble des disciplines.	1	
National	Eval°	Les éval° nationales ont montré que les marques morphosyntaxiques ne sont pas acquises à l'issue de l'école primaire (MEN-DPD, 1999, 2002)	1	
	Cadre théorique	l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe sont encore loin d'être acquis par tous les élèves non seulement à la fin de l'école primaire, mais aussi du collège (Cogis, 2007).		
Locale <i>Corpus</i>	Corpus	L'inter-langue stimule la participation des EANA aux interactions orales, facilitées par les gestes et le discours de l'enseignante.	1 - 3	<p>Q.3</p> <p>La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?</p>
		Les résultats au DNB du collège Bellevue affichent 87.2% pour le collège. Parmi ces 87.2% de reçus au DNB, 100% des EANA que nous avons filmé l'ont obtenu. Pourquoi prennent-ils si peu la parole en cours de géographie ? Pourquoi s'expriment-ils beaucoup plus pendant le cours de français, dès lors que la même classe a été observée dans les deux disciplines le même jour ?	3 - 4 - 5 - 6	
		L'observation, en parallèle, d'UPE2A, de classes SEGPA et de classes ordinaires a immédiatement fait apparaître des écarts de différente nature dans la différence de participation orale des élèves d'une classe à l'autre. Ces écarts peuvent être liés au type de public ou encore, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, aux deux autres variables « enseignant » et « discipline »	1 - 3 - 4 - 5 6	

2.2.2 De 7 piliers à 5 domaines : quelles évolutions du socle pour la maîtrise de la langue ?

Comme nous l'indiquions en introduction, un élève a toujours des connaissances, des compétences, des attitudes ; celles-ci doivent être valorisées même lorsqu'elles sont faibles puisque l'objectif, c'est de permettre à chacun de rattraper les niveaux moyens attendus (M.E.N., 2015)⁹³. Un élève sait et maîtrise toujours quelque chose et nous devons le valoriser. C'est ce qui a conduit le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) à proposer le socle commun et les programmes. Alors que les programmes se placent du point de vue de ce que l'enseignant doit traiter en classe, le socle, lui, se place du point de vue de ce que l'élève doit avoir acquis avant la fin de la classe de troisième. Le socle commun de connaissances et de compétences instauré par la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 évolue, comme le prévoit la nouvelle loi du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école » (M.E.N., 2013)⁹⁴. Désormais ce nouveau socle s'intitule « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Parmi les grandes nouveautés de la version en vigueur à partir de la rentrée 2016, deux ont attiré, *comme nous l'indiquions en introduction*, notre attention :

1. L'omniprésence du terme « langage », et,
2. L'évolution de la structure du socle : depuis les sept compétences nommées « piliers » en 2005, celle-ci évolue, en 2016, vers cinq champs de compétences nommés « domaines » élaborés dans un but bien précis : celui de définir les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire. Les deux premiers de ces cinq domaines donnent au socle une dimension nouvelle :
 - a) le premier, intitulé « les langages pour penser et communiquer », renvoie, non seulement, à la maîtrise de la langue française mais, aussi, à la maîtrise des langues étrangères et régionales, du langage scientifique et des langages corporels et

⁹³ Michel Lussault, Président du Conseil Supérieur des Programmes, consulté à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html#lien1> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015

⁹⁴ La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République définitivement adoptée par le Parlement - Communiqué de presse - Vincent Peillon - 25/06/2013, consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid72693/loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

artistiques, autant, pour nous, d'occurrences révélatrices d'une ouverture sur le langage des disciplines.

b) le deuxième intitulé « les méthodes et outils pour apprendre ».

Ces deux domaines sont très nouveaux par rapport au socle de 2005, comme l'indique Michel Lussault, Président du Conseil Supérieur des Programmes : « *Nous avons voulu considérer que la maîtrise des langages, la maîtrise des outils et des méthodes étaient la clé de voûte de tous les apprentissages qui pouvaient être envisagés ensuite. Sans cela, tout s'effondre ; avec cela, on peut construire.* » (M.E.N., 2015)

Avant d'aller plus loin dans l'analyse des évolutions du socle, énumérons l'intitulé des sept piliers de la version de 2005, puis celui des cinq domaines de la nouvelle version, en vigueur à partir de la rentrée 2016 :

Les sept piliers du socle commun de 2005

Le socle dans sa version de 2005 s'organise en sept grandes compétences : chacune est composée de connaissances essentielles, de capacités à les utiliser et d'attitudes indispensables à l'élève tout au long de sa vie comme l'ouverture aux autres, la curiosité, la créativité, le respect de soi et d'autrui. Voici un rappel de l'intitulé de ces sept piliers⁹⁵ :

1. La maîtrise de la langue française

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe⁹⁶ :

- ✓ la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire
- ✓ le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue
- ✓ l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite)
- ✓ l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

2. La pratique d'une langue vivante étrangère

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise :

- ✓ le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale
- ✓ l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

L'étude des mathématiques permet aux élèves d'appréhender l'existence de lois logiques et développe :

⁹⁵ Source Eduscol : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

⁹⁶ Source : Académie de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/ugine.pringolliet/articles.php?lng=fr&pg=860>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ la rigueur et la précision
- ✓ le respect de la vérité rationnellement établie
- ✓ le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver.

L'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes suivantes :

- ✓ le sens de l'observation ;
- ✓ la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée, l'ouverture d'esprit ;
- ✓ l'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte ;
- ✓ l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques ;
- ✓ la conscience des implications éthiques de ces changements ;
- ✓ l'observation des règles élémentaires de sécurité dans les domaines de la biologie, de la chimie et dans l'usage de l'électricité ;
- ✓ la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé.

4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable – domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire :

- ✓ une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible
- ✓ une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs.

5. La culture humaniste

La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

- ✓ par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels)
- ✓ par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- ✓ pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- ✓ pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

6. Les compétences sociales et civiques

La vie en société se fonde sur :

- ✓ le respect de soi ;
- ✓ le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- ✓ le respect de l'autre sexe ;
- ✓ le respect de la vie privée ;
- ✓ la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- ✓ la conscience que nul ne peut exister sans autrui ;
- ✓ conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
- ✓ sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
- ✓ nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :

- ✓ la conscience de ses droits et devoirs ;
- ✓ l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- ✓ la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
- ✓ la volonté de participer à des activités civiques.

7. L'autonomie et l'initiative

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- ✓ la volonté de se prendre en charge personnellement ;
- ✓ d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- ✓ conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- ✓ conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- ✓ une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- ✓ curiosité et créativité ;
- ✓ motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Les cinq domaines du socle commun de 2016

Le socle dans sa version en vigueur à partir de la rentrée 2016 s'organise en cinq grands domaines. L'académie de Paris⁹⁷ propose une présentation sous forme de tableau et une synthèse qu'il nous est apparu intéressant de reprendre tel que présentés sur son site :

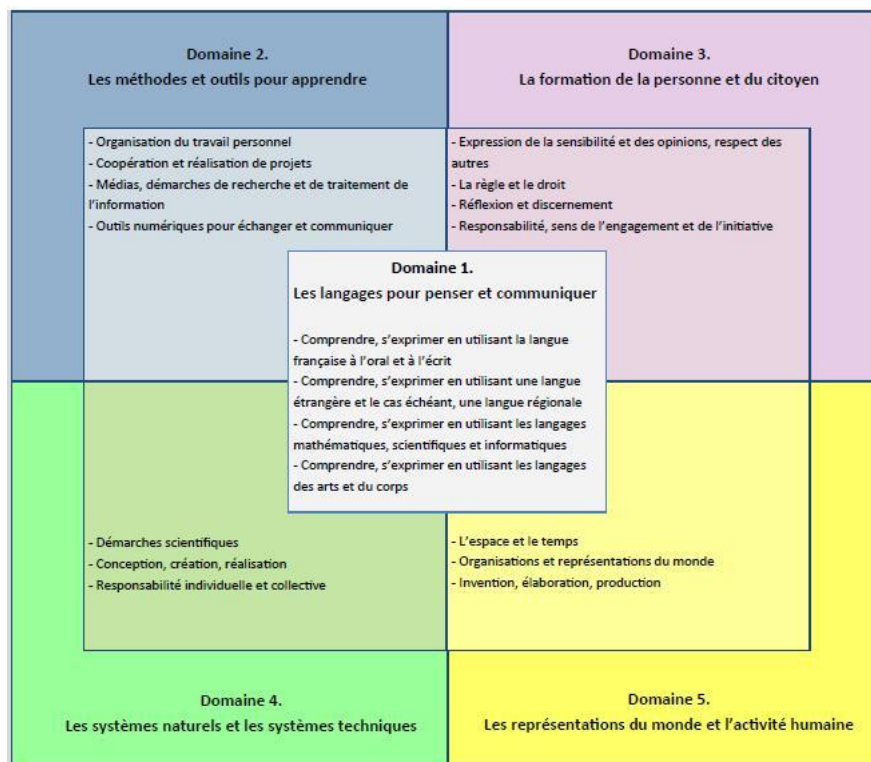
Cinq grands domaines de formation :	
1. Les langages pour penser et communiquer	Ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps.
2. Les méthodes et outils pour apprendre	Ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages.
3. La formation de la personne et du citoyen	Ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles.
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques	Ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes.
5. Les représentations du monde et l'activité humaine	Ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain.

Document mis en ligne sur le portail de l'académie de Paris

⁹⁷ Source : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre2_435474/socle-commun Document mis en page par Bénédicte Dubois, IFP Nord Pas de Calais, 2015

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Ce document de synthèse mis en page par Bénédicte Dubois, (2015) apporte une modélisation de ces 5 domaines au sein de laquelle apparaît très clairement la position centrale du domaine 1, dédié aux langages, à la fois pour « penser » donc comprendre, et « communiquer » donc lire, dire, écrire.



Document mis en ligne sur le portail de l'académie de Paris

Les constats

Le domaine numéro 1, domaine des *langages pour penser et communiquer*, recouvre quatre types de langages :

- ✓ La langue française
- ✓ Les langues vivantes étrangères ou régionales
- ✓ les langages scientifiques
- ✓ Les langages des arts et du corps.

A la fois objets de savoir et outils pour apprendre des savoirs disciplinaires, ces quatre types de langage, dont le premier est la langue française, ont tous été regroupés dans le même domaine, dont l'intitulé commence par le terme « langages » au pluriel.

Intéressons-nous maintenant de plus près à chacun de ces quatre types de langages. Sur le site de Ministère⁹⁸, chaque type de langage constitutif du premier domaine a été intitulé de manière très précise, et s'est vu attribuer un ensemble d'actions spécifiques à l'élève. En effet, chaque phrase commence par le sujet « l'élève », puis est suivie d'un ou plusieurs verbes d'action. Le tableau ci-dessous regroupe l'ensemble de ces informations :

⁹⁸ Source : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 13 : Contenu des quatre types de langages du domaine 1 de la version du socle commun en vigueur à partir de la rentrée 2016

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer	
<p>Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. ▫ Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique des informations explicites et implicites issues de différentes sources. Il découvre le plaisir de lire. ▫ L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée. ▫ Il utilise à bon escient les règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. ▫ Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. ▫ Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. Il est sensibilisé à son histoire et à ses origines latines et grecques.
<p>Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ L'élève pratique au moins deux langues vivantes, étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale. ▫ Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. ▫ Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques, etc.).
<p>Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ L'élève utilise les principes du système de numération décimal et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations. ▫ Il lit des plans, se repère sur des cartes. ▫ Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. ▫ Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses. ▫ Il sait que les langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. ▫ Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples.
<p>Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. ▫ Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. ▫ Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres. ▫ Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

A la lecture de ce tableau, nous avons repéré des liens directs avec le langage des disciplines. **Surlignés en jaune**, ces liens renvoient aux **disciplines scolaires inscrites en rouge** dans le tableau ci-dessous :

Tableau 14 : Corrélats identifiés entre le contenu des quatre types de langages du domaine 1 et les langages des disciplines

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer	
<p>Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Il utilise à bon escient les règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec le français ▫ Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. <ul style="list-style-type: none"> ➤ le terme « situations » renvoie aux disciplines scolaires dans leur spécificité
<p>Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ L'élève pratique au moins deux langues vivantes, étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec les langues étrangères ou régionales
<p>Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ L'élève utilise les principes du système de numération décimal et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec : mathématiques, SVT, physique/chimie, technologie ▫ Il lit des plans, se repère sur des cartes. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec l'histoire-géographie ▫ Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec : histoire des arts, mathématiques, SVT, physique/chimie, technologie ▫ Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec l'histoire-géographie et les mathématiques ▫ Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec les TICE
<p>Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec l'histoire des arts ▫ Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec l'histoire des arts ▫ Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lien avec l'éducation physique et sportive

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans le tableau précédent, des liens directs sont recensés avec les disciplines suivantes :

- ✓ Mathématiques (3 corrélats)
- ✓ Histoire des arts (3 corrélats)
- ✓ SVT (2 corrélats)
- ✓ Physique/chimie (2 corrélats)
- ✓ Technologie (2 corrélats)
- ✓ Histoire-géographie (2 corrélats)
- ✓ Français (1 corrélat)
- ✓ Langues vivantes étrangères (1 corrélat)
- ✓ TICE (1 corrélat)
- ✓ Education physique et sportive (1 corrélat)

L'omniprésence du terme « langage » dans la nouvelle version du socle commun de connaissances de compétences et de culture *en vigueur depuis la rentrée 2016* génère désormais un écho bien réel au langage des disciplines. Le langage des disciplines permet la production et la compréhension de l'élève dans chaque matière enseignée au collège. Le langage spécifique à chaque discipline complète le langage générique de la langue de scolarisation. La langue de scolarisation produit quand à elle le langage générique qui véhicule dans la classe tous les apprentissages à travers : consignes, questions, énoncés ou reformulations. L'association entre la langue de scolarisation et le langage des disciplines constitue la **langue scolaire** essentielle à la réussite des tâches par l'élève.

Éléments de synthèse sur les évolutions successives du socle depuis 2005

Le socle commun nous invite à porter un regard transversal sur l'ensemble des disciplines. Sa définition prend appui sur les recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union Européenne en matière de « compétences-clés » pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie⁹⁹. Son objectif est la réduction des inégalités à l'intérieur du système éducatif d'un pays où, selon PISA¹⁰⁰, la condition sociale prédit le plus la réussite ou l'échec scolaire ; 150.000 élèves en France sortent chaque année du système scolaire sans aucune qualification et l'écart entre le niveau scolaire des élèves s'accroît encore aujourd'hui. De cinq compétences en 2005, on était passé à 7 en 2006 avec l'ajout des compétences

⁹⁹ Source : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_186399/fr/place-de-la-maitrise-de-la-langue-dans-le-socle-commun-des-competences

¹⁰⁰ PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

civiques et sociales, de l'autonomie et de l'initiative aux cinq compétences initialement retenues : maîtrise de la langue, pratique d'une langue vivante étrangère, principaux éléments de mathématiques de culture scientifique et technologique, maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, et enfin culture humaniste.

Après le « 5 à 7 » de 2006, le « 7 à 5 » de 2014 laisse apparaître des lignes d'évolution intéressantes, bien loin d'un retour en arrière. Tout d'abord, les cinq domaines du socle commun 2014 ne reprennent pas les cinq compétences de 2005 :

- ✓ ***Le premier domaine**, les langages fondamentaux, englobe non seulement la maîtrise de la langue mais également celle d'une langue étrangère, des éléments mathématiques et des techniques usuelles de l'information et de la communication.*
- ✓ ***Le deuxième**, « apprendre à apprendre par des méthodes et des outils », manifeste la volonté d'explicitier ce que trop souvent les enseignements considèrent comme implicite : il faudra, « dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire », procéder à un apprentissage explicite et programmé de cette compétence essentielle pour la formation tout au long de la vie*
- ✓ ***Le troisième**, « former la personne et le citoyen », concerne au moins les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative*
- ✓ ***Le quatrième**, « l'homme et le monde : les sciences et les techniques », fait de la culture scientifique et technique un domaine à part entière du nouveau socle. et enfin*
- ✓ ***Le cinquième**, « l'activité humaine dans un monde en évolution », concerne essentiellement la culture humaniste au sens de la continuité, des mouvements et ruptures historiques.*

Aucune mesure donc avec les précédentes versions. Ensuite, trois autres lignes d'évolution apparaissent :

- ✓ *Au moment où le socle commun devient un socle commun de connaissance, de compétences et de culture, le terme culture disparaît de l'énoncé des différents domaines.*
- ✓ *Désormais dépourvu d'un domaine particulier, le numérique fait partie des langages fondamentaux, au même titre que la langue ou les mathématiques ; il n'est plus seulement considéré comme une technique, mais comme un langage, d'où l'apparition d'un corrélat dans le tableau précédent.*
- ✓ *Enfin, écarté de la version de 2006, le terme « apprendre à apprendre » réapparaît.*

Enfin, comme chacun sait, c'est le diplôme national du brevet (DNB) qui valide le socle.

Or, à partir de 2017, sera mis en place une nouvelle version du brevet des collèges¹⁰¹ : une épreuve orale d'une durée de 15 minutes s'ajoutera aux traditionnelles épreuves écrites, et comptera pour 100 points sur 350, soit l'équivalent de presque un tiers de l'ensemble. Cette épreuve portera sur les projets menés au cycle 4 dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), sur lesquels nous reviendrons dans ce chapitre. Cette évolution de l'examen du brevet des collèges démontre, là encore, l'accent mis sur le langage dans la nouvelle version du socle commun de compétences, de connaissances et de culture.

Pour tout enseignant, le socle est un document de référence qui permet la vérification constante d'une adéquation entre un enseignement réalisé par l'enseignant et la perspective d'une culture commune. Bien que les dix sept séances de classe du corpus aient été filmées à des dates antérieures au nouveau socle de compétences de connaissances et de culture, il nous est apparu essentiel d'intégrer ce nouveau texte à nos analyses, compte tenu de la cohérence de son orientation avec l'objet de notre recherche, mais aussi dans un souci d'actualisation de l'objet de notre étude.

2.2.3 La réforme du collège à la rentrée 2016 : Où en est-on avec le langage ?

La langue, la langue, et encore la langue

C'est le leitmotiv de cette réforme des programmes : « *La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité* ». Quel que soit le cycle, ils sont valorisés dans une volonté de consolidation des fondamentaux, et d'ancrage dans le premier des cinq grands domaines du socle commun de connaissances de compétences et de culture, qui s'intitule « *les langages pour penser et communiquer* ».

- ✓ Les élèves du cycle 2 (du CP au CE2) apprennent ainsi « *la construction du sens et l'automatisation (...) nécessaires à la maîtrise de la langue* ». Ils débutent, par ailleurs, les langues étrangères et régionales, et acquièrent les premières compétences d'expression orale.

¹⁰¹ Source Eduscol : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/actualites/actualites/article/nouveau-diplome-national-du-brevet-session-2017.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Au cycle 3 (Entre le CM1 et la classe de 6e), sont développés la compréhension des principaux accords orthographiques, le travail de la lecture et l'amélioration des compétences en langues étrangères. L'apprentissage des langages scientifiques occupe une place prépondérante, et est intimement lié aux langages du corps. L'éducation physique et sportive doit ainsi « *donner un sens concret aux données mathématiques en travaillant sur le temps, la distance et la vitesse* ».
- ✓ Enfin, au cycle 4 (de la classe de 5ème à la classe de 3ème), une réflexion critique au travers de l'enseignement moral et civique attend l'élève. Il formule des écrits scientifiques, utilise un vocabulaire spécifique à chaque discipline, de l'histoire-géographie à l'histoire des arts et peut ainsi « *recourir à divers moyens langagiers pour interagir, apprendre* », et communiquer de façon claire.

Quelle légitimité pour l'oral ?

Quelque peu oubliée des programmes en vigueur depuis 2008, la pratique de l'oral occupe une place centrale dans la réforme du collège, et ce à tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Un atout pour les élèves qui peinent, durant les épreuves écrites. L'objectif affiché est de « *permettre à l'élève d'être actif dans les échanges verbaux, d'y construire sa place en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant, en contestant, ou simplement en écoutant* ». Apparaît là un écho particulier à la composante N°3 que nous avons défini pour la maîtrise de la langue, et dont nous rappelons l'intitulé : « La place, les attitudes et le statut de l'élève dans l'élaboration de ses propres savoirs ».

Développer des projets interdisciplinaires

La réforme du collège invite chaque enseignant à « *rechercher des croisements interdisciplinaires* » dans l'élaboration de projets, dès la classe de cinquième. Ces projets nommés « enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI) seront menés sur des heures d'enseignement, *2 ou 3 par semaine*, accordées aux disciplines. Ces dispositifs nécessitent la mise en place : d'une pédagogie de projet, de travaux de groupe, et le développement de compétences d'argumentation et d'oral chez les élèves¹⁰². La volonté de l'institution est une levée des barrières entre les disciplines. L'avenir dira si cela est effectivement le cas sur le terrain. L'enseignant de français est encouragé à « *puiser librement dans les thématiques*

¹⁰² Source : <http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/fil/360721/ce-que-nous-avons-compris-des-epi-enseignements-pratiques-interdisciplinaires>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

d'histoire des arts (...) pour construire des liens entre les arts du langage et les autres arts. »

Des croisements sont, par ailleurs, favorisés en langues, en les comparant entre elles ou en recherchant leurs origines latines ou grecques. Enfin, des croisements avec d'autres disciplines comme l'éducation physique et sportive où l'histoire des arts peuvent facilement côtoyer la danse ou l'acrosport, avec une verbalisation langagière active sur les actions motrices ou le ressenti de l'élève.

La volonté est de permettre aux élèves « *l'acquisition de compétences complexes* » destinées à répondre « *à une tâche non connue* ». Le tissage d'une toile éducative où « *chaque compétence présentée peut être réinvestie* », génère un dialogue entre les disciplines, conformément à la volonté du ministère. Enfin, en ce qui concerne les langues vivantes étrangères, une première langue est enseignée dès le CP et une seconde langue est enseignée à partir de la classe de 5ème, première année du cycle 4.

2.2.4 *Qu'en est-il de l'oral sur le terrain ?*

Au delà des orientations prometteuses de la réforme du collège et des prescriptions des programmes, on observe sur le terrain des difficultés dans la mise en œuvre de véritables temps d'apprentissage de l'oral, aussi bien dans le premier degré que dans le second degré.

A l'école primaire, des pratiques routinières et une parole enseignante envahissantes sont pointées du doigt en 2009, lors d'un séminaire de corps d'inspection¹⁰³.

Au collège, les constats sont identiques. L'observation de séances disciplinaires montre la prédominance souvent constatée d'un mode d'interactions orales uniforme ; l'enseignant interroge les élèves qui répondent par un ou deux mots, ce que confirmeront la plupart de nos analyses. Les exigences sont la plupart du temps insuffisantes sur la qualité des réponses orales des élèves. L'enseignant monopolise le temps de parole. Qu'en est-il alors des observations des dix sept séances filmées pour notre corpus entre 2011 et 2015 ? Les constats sont loin d'être uniformes : en effet, des variables comme le type d'élève, la pratique enseignante ou encore la discipline entrent largement en ligne de compte dans les résultats de nos observations. Détaillés et analysés dans la troisième partie de l'étude, ceux-ci ouvrent la voie vers des pistes pédagogiques et didactiques, définies argumentées et justifiées en fin de troisième partie.

¹⁰³ Compte rendu du séminaire des corps d'inspection de l'académie de Caen du 4 mars 2009

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans les établissements de l'enseignement professionnel tels les établissements des métiers de l'hôtellerie, l'apprentissage de l'oral est développé suivant une dimension communicative proche de celle impulsée par le CECRL¹⁰⁴. Les situations pratiques liées à l'exercice des différents métiers sont simulés dans des jeux de rôles dont l'objectif est l'acquisition de savoir-faire communicationnels et linguistiques indispensables à l'insertion et la vie professionnelle. Le témoignage de certains acteurs de la formation continue met en avant l'hétérogénéité des besoins des publics accueillis pour lesquels il s'agit très souvent de reconstruire une estime de soi qui a été détruite par des parcours scolaires difficiles. La dimension communicative impulsée par le CECRL introduit une nouvelle approche en didactique des langues :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 15).

L'objectif privilégié est une « co-action sociale » à l'intérieur de laquelle le concept de tâche qui la sous-tend lie : réalité sociale, mise en jeu d'habiletés diverses et activité finalisée, comme le montre cette définition du cadre européen :

« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. » (2001 : 121).

Enfin, pour revenir à l'aspect institutionnel de notre recherche, tout travail de l'oral demeure, selon Fabienne Louis, IEN premier degré de l'académie de Caen, une articulation entre oral et écrit, une alternance entre individuel et collectif, et une gestion du temps et de l'espace.

2.2.5 Quel est le positionnement des acteurs éducatifs sur la maîtrise de la langue ?

Dans le système éducatif en France comme en Europe, des corps d'inspection produisent, en colloque en séminaire ou en collège, des outils méthodologiques, pédagogiques

¹⁰⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, consulté à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-ecr.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

et didactiques à l'attention des enseignants et du conseil supérieur des programmes. Entre prescriptions officielles et réalités de terrain, ces groupes de travail sont animés par deux volontés :

- ✓ faciliter l'application dans les classes des instructions officielles, et
- ✓ assurer une remontée d'informations du terrain vers les organes institutionnels chargés de l'élaboration des programmes.

Dans chaque académie, un compte rendu est publié en libre accès sur internet. Celui du collège des IA-IPR de l'académie de Besançon¹⁰⁵ produit des repères théoriques dédiés à la maîtrise de la langue française, *auxquels nous avons fait référence au début de ce chapitre*. Ce même groupe de travail propose des pistes didactiques à l'attention des enseignants dont l'ancrage émane de leurs observations de classes. Nous avons rattaché chacune de ces pistes aux sept composantes de la maîtrise de la langue que nous avons identifiées et regroupées au début de ce chapitre. Voici ces pistes et l'indication surlignée de la, ou des composantes, auxquelles elles sont rattachées :

- ✓ Diversifier et amplifier les situations de communication et les expériences langagières par la réception orale écrite, la production en interaction, la production en continu, et les opérations de médiation. **Composante N° 1**
- ✓ Développer chez l'élève comme chez l'adulte une attitude d'ouverture et de curiosité à l'égard du fait linguistique en général ; rendre l'élève conscient que la recherche de la justesse et de la richesse langagière n'est jamais finie, lui communiquer une culture du doute, de la modestie, ainsi que des outils et des techniques de recherche. Les adultes peuvent, de ce point de vue, tenir une posture exemplaire. **Composantes N° 1+2**
- ✓ Parler soi-même un français standard normé (une sorte de français écrit oralisé) en faisant très attention à la tenue et à la qualité de sa propre langue d'enseignant, capable d'utiliser tous les canaux variés de communication (y compris la « traduction » en langue vernaculaire) utiles à la pédagogie. **Composantes N° 1+4+5**
- ✓ Mettre l'élève en situation de verbalisation, de production et d'autocorrection, d'inter-corrrection et pas uniquement de réception ; favoriser les manipulations et l'expérimentation de la langue pour sa discipline ou son champ d'intervention. Donner le temps aux apprentissages de se construire et savoir ne pas évaluer trop précocement de façon décourageante pour tous. **Composantes N° 1+5**

¹⁰⁵ Collège des IA-IPR de l'Académie de Besançon, consulté à l'adresse : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Document_Socle_-_Maitrise_de_la_langue.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Rendre l'élève conscient de l'existence de normes scolaires adaptées à des situations et des effets recherchés (s'adresser à l'adulte n'est pas s'adresser à un pair, solliciter quelque chose n'est pas l'exiger etc.), ce qui équivaut à rendre l'élève polyglotte dans sa propre langue, à lui permettre de parler, de lire, d'écrire différentes variétés de français ajustées aux situations. **Composantes N° 1+6+7**
- ✓ Partir de la langue vernaculaire réelle de l'élève pour l'amener vers la langue de scolarisation et de culture, permettre les autocorrections et inter-corrrections pour acquérir progressivement les normes orales et écrites de l'école. Le processus global d'évaluation mis en place par l'enseignant prend ainsi tout son sens de « mettre en valeur » et permet une gestion positive de l'erreur. **Composante N° 3**
- ✓ Tenir compte du fait plurilingue et interculturel, reconnaître l'identité linguistique réelle de l'élève, et laisser le temps nécessaire aux acquisitions. **Composante N° 3**
- ✓ Partir des propositions collectives des élèves et s'appuyer sur leur grammaire intuitive pour permettre la pratique raisonnée de la langue dans une démarche inductive, la construction d'énoncés oraux et écrits cohérents, corrects, pertinents ; favoriser les interactions encadrées. Oter le poids de subjectivité et le poids évaluatif que l'on fait peser sur l'écriture dans le système éducatif : ne pas évaluer l'élève chaque fois qu'il écrit, utiliser l'écriture comme un mode d'apprentissage et non seulement d'évaluation, faire pratiquer des écritures collectives en interactivité et ne pas prendre les productions écrites des élèves comme des images définitives ou des projections fidèles de leur personne. **Composante N° 3**
- ✓ Comprendre les erreurs des élèves en « français de l'école » comme les marques d'un apprentissage hypercomplexe en train de s'effectuer, et non comme des indices de mauvaise volonté ou de culpabilité : les erreurs ne sont pas des fautes morales, et correspondent à une phase normale d'apprentissage. *Techniquement, seuls un nombre infinitésimal d'adultes dans le système éducatif est capable de cette analyse, mais une posture de bienveillance suffit à la prise en charge de l'élève.* **Composante N° 3**

Rappel des composantes, comparaison, constats et analyse

Au début de ce chapitre nous recensons la présence des sept composantes de la maîtrise de la langue dans les textes officiels et instructions académiques.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Ce qui nous intéresse à présent, c'est de comparer la présence de ces sept composantes entre d'un côté, les textes officiels et de l'autre, les pistes didactiques proposées aux enseignants par les inspecteurs d'académie (IPR).

Tableau 15 : Comparaison de la présence des 7 composantes de la maîtrise de la langue, entre textes officiels et pistes didactiques actuels proposées par les corps d'inspection

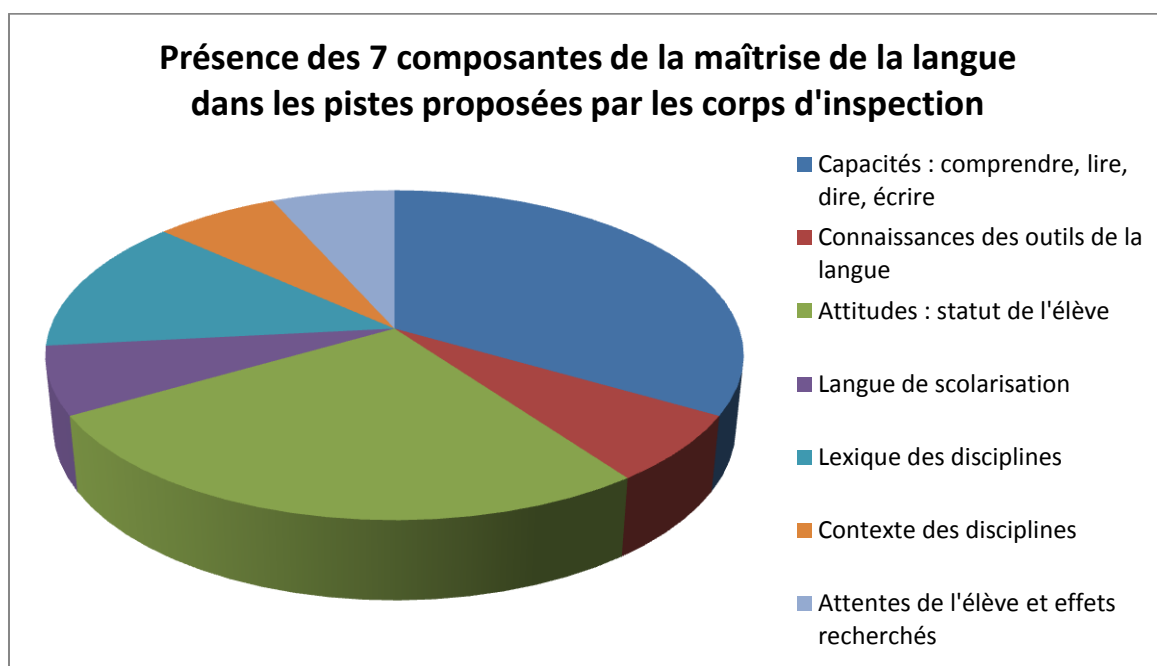
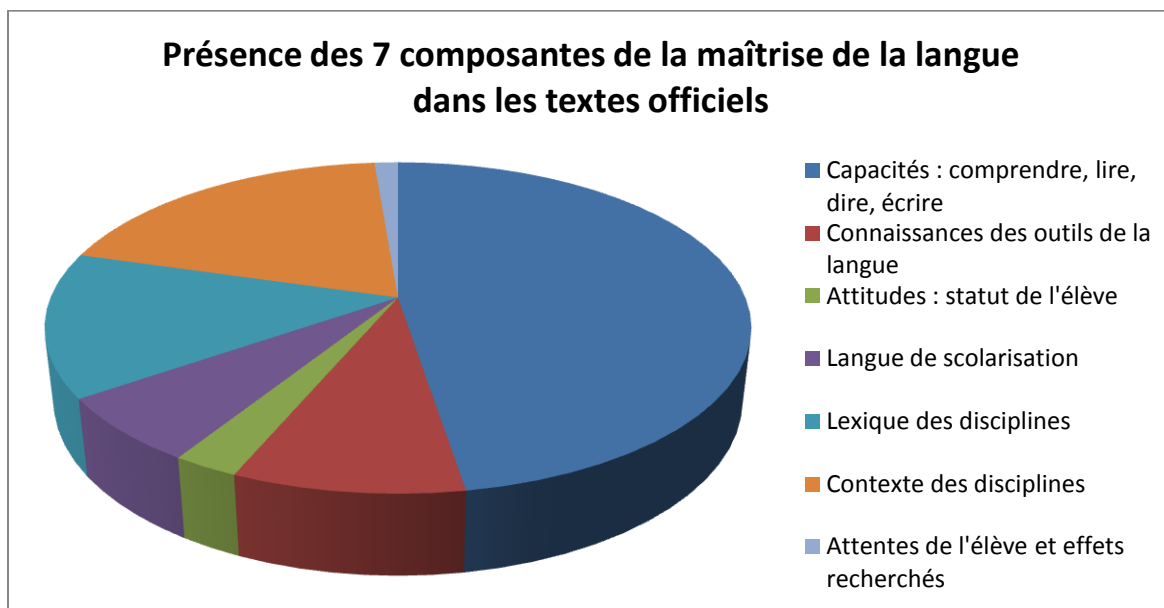
N°	Les 7 composantes de la maîtrise de la langue française	Nombre d'occurrences	
		Dans les textes officiels en vigueur de 2003 à 2016 (tableau 2 page 22)	Dans les pistes didactiques des corps d'inspection
1	Les Capacités « comprendre, dire, lire, écrire »	37	5
2	La Connaissance des outils de la langue « orthographe grammaire vocabulaire »	7	1
3	Les Attitudes de l'élève pendant la classe Sa place et son statut in situ, dans l'élaboration de ses propres savoirs	2	4
4	La langue de scolarisation « consignes, questions, reformulations, ... »	5	1
5	Le lexique des disciplines « termes disciplinaires, polysémiques et transversaux »	11	2
6	Le contexte « les concepts propres à chaque discipline »	15	1
7	Les attentes de l'élève « l'effet qu'il recherche dans la situation de communication »	1	1

Quels constats ?

Une lecture globale de ce tableau permet de constater la présence des sept composantes de la maîtrise de la langue dans chacune des deux colonnes. Cela signifie qu'elles préoccupent toutes, aussi bien le conseil supérieur des programmes que les corps d'inspection chargés de la vérification de leur application dans les classes.

Néanmoins une lecture, ligne par ligne, laisse apparaître des divergences dans la représentation de chacune de ces composantes. Les deux graphiques suivants convertissent les données en pourcentage et facilitent la comparaison.

Graphiques 1et 2 : Comparaison de la représentation des 7 composantes de la maîtrise de la langue dans les textes officiels et dans les rapports des corps d'inspection



Si les capacités de l'élève reliées au triptyque « lire, dire, écrire », *auquel nous avons rajouté le verbe « comprendre »*, conservent bien leur rôle central, aussi bien dans les textes officiels que dans les pistes didactiques proposées par les corps d'inspection, *le statut et la place de l'élève dans l'élaboration de ses propres savoirs* prend une place significative dans les préoccupations de ces derniers. En effet, *cette composante* double son nombre d'occurrences, passant d'un taux de représentation de 3% dans les textes officiels, à un taux de 27% dans les priorités didactiques définies par les corps d'inspection.

Quelles interprétations ?

Nous retiendrons, de ces observations, deux interprétations :

- ✓ D'une part une complémentarité entre la spécificité pédagogique des corps d'inspection et le cadre didactique des programmes sur l'ensemble des sept composantes inhérentes à la maîtrise de la langue française
- ✓ D'autre part, la nécessité d'une meilleure prise en compte dans les classes de la place et du statut de l'élève dans l'élaboration de ses propres savoirs.

La première de ces deux interprétations est générique à l'ensemble des composantes, tandis que la seconde est spécifique à la troisième composante, *la seule dont le nombre d'occurrences est plus important dans les pistes proposées par le collège des IA-IPR de l'académie de Besançon.*

Nous venons de comparer la présence des sept composantes inhérentes à la maîtrise de la langue française entre les textes officiels et les pistes didactiques proposées aux enseignants. Un élément significatif ressort de cette comparaison : il s'agit de la nécessité d'une meilleure prise en compte, sur le terrain, du rôle de l'élève dans ses apprentissages.

Un peu plus loin dans la troisième partie de cette étude, nous observerons la représentation de chacune des composantes de la maîtrise de la langue dans le déroulement des séances du corpus. Nous tentons de déterminer si l'une des trois variables du corpus « *discipline, élève et enseignant* » occupe une place prépondérante. Lorsque c'est le cas, nous en observons les effets sur la participation des élèves à l'avancée du savoir.

Le dernier chapitre de la troisième partie permet une comparaison des pistes didactiques proposées par l'analyse de notre corpus, avec celles envisagées par les inspecteurs d'académie.

Afin de compléter l'observation du chercheur sur le positionnement des acteurs éducatifs en matière de maîtrise de la langue au collège, nous nous sommes intéressés, après les corps d'inspection, aux pratiques d'enseignement de deux autres acteurs du système scolaire tout deux professeurs de lettres. L'une enseigne au collège Maison Blanche à Clamart. L'autre, cité au tout début de l'introduction, est co-auteur d'un ouvrage consacré à la maîtrise de la langue française dans l'enseignement de la discipline histoire-géographie.

Comment travailler en classe la maîtrise de la langue française : un exemple d'enseignement par compétences en français

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Selon Sophie Goyet, professeur de lettres au collège Maison Blanche à Clamart, on conçoit un cours de français par compétences en ciblant précisément des tâches. Chaque tâche doit être aisément identifiable par les élèves, elle doit correspondre à une compétence. *Par exemple : remplir un tableau après avoir extrait des éléments du texte.*

Quels sont les avantages de l'approche par compétences :

« *Tout devient important* ». Interviewée sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale¹⁰⁶, cette enseignante précise : « *Avant, dans tous les cours de français, on posait des questions et on avait des interventions des élèves plus ou moins pertinentes. L'enseignement par compétences permet à présent de prendre toutes les interventions et d'en faire quelque chose, de leur donner du sens, de faire en sorte qu'elles prennent leur place dans le cours. On obtient ainsi une plus grande participation à l'oral* ».

L'enseignement par compétences en français permet, pour cette enseignante :

- ✓ de relier les choses les unes aux autres, de faire des ponts entre ce qui a été fait en début d'année et dans le reste de l'année,
- ✓ de revenir constamment sur ce qui a été appris. *C'est un système qui permet enfin*
- ✓ d'évaluer davantage l'effort que le résultat.

Avec ce système, l'élève en difficulté comprend que le français était aussi là pour se justifier ou donner son avis.

Comment engager les élèves dans une véritable maîtrise de la langue ?

Comme nous l'indiquions en introduction, les pratiques langagières en milieu scolaire émergent du contexte et de la situation qui les génèrent. Chacune de ces situations est une discipline scolaire ; elle se fonde sur des apprentissages spécifiques et participe, d'une façon singulière, à la Maîtrise de la langue française. Mais le fonctionnement unique de chaque discipline implique l'abandon de l'idée que travailler la maîtrise de la langue française c'est obtenir une série de phrases syntaxiquement correctes et parfaitement orthographiées (Gapaillard C. 2009). Prendre en charge dans sa classe la maîtrise de la langue fait donc partie intégrante de la discipline que l'on enseigne.

¹⁰⁶ Sophie Goyet, Professeur de lettres, collège maison blanche, Clamart. Interview consultée sur : http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254&video=228091#webtv_titre

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La tentative d'éclairage qui vient d'être effectuée sur le positionnement des acteurs éducatifs apporte des éléments sur différentes perceptions de la maîtrise de la langue, mais interroge, en même temps, sur ses usages. Dès lors qu'ils passent le portail du collège, les élèves rencontrent deux usages bien distincts de la langue française : un usage courant, dans leurs échanges sociaux, et un usage scolaire, dans les échanges didactiques organisés par les enseignants.

Précédemment, en pages 60 et 61 de ce chapitre, étaient distingués :

- ✓ l'ensemble des signes et les règles qui constituent la langue,
- ✓ de l'usage qui en est fait, par chacun de nous.

Plus tard, au chapitre suivant, seront distingués les usages de la langue scolaire chez plusieurs profils d'élèves. Cette réflexion tentera une validation de la deuxième des trois hypothèses formulées en introduction :

- ✓ **H.2** Le vocabulaire de certains élèves limite leur compréhension de certaines tâches demandées en classe par les enseignants.

Mais interrogeons-nous auparavant en ces termes : Les élèves parlent-ils le même langage dans la cour de récréation entre eux qu'en classe pendant le cours ? L'enjeu de cette réflexion revient à tenter une validation de la première de nos trois hypothèses :

- ✓ **H.1** Le langage scolaire et le langage de communication courante sont deux modes d'expression aux enjeux bien distincts.

Le deuxième chapitre a tenté un éclairage sur les notions de langue et de langage avant d'évoquer les fonctions de la langue et sa maîtrise.

S'en est suivi, par la suite :

- ✓ *Un état des lieux de la place de la langue en France et en Europe,*
- ✓ *Un ancrage institutionnel actualisé pour l'année scolaire 2016/2017,*
- ✓ *Un aperçu de la position prise sur le terrain par les acteurs éducatifs,*
- ✓ *Un éclairage sur les adjectifs octroyés par la recherche à la langue ou au langage, et*
- ✓ *Un rapide bilan de l'état des acquis des élèves en matière de maîtrise de la langue française.*

CHAPITRE 3

Maîtriser la langue en classe : de quelle langue parlons-nous ?

Selon Erik Orsenna, écrivain et académicien français invité de France 2 le 11 mars 2016, un collégien sur cinq ne maîtrise pas la langue française en classe de cinquième.

Le socle commun de connaissances de compétences et de culture définit ce que l'élève doit savoir, savoir faire et maîtriser, à l'issue de la scolarité obligatoire.

Au moment où les politiques, les collectivités et autres décisionnaires tentent de réduire et faire disparaître la « fracture sociale », pourquoi n'avons-nous pas encore attribué à langue française un rôle d'unification et de compréhension mutuelle ? c'est la question envisagée par ce chapitre.

Le troisième chapitre tente de caractériser les stratégies spontanées et les choix des enseignants de manière à bien cibler les objectifs et les activités qui permettront de s'adapter à des publics qui évoluent.

3.1 Des caractéristiques de la langue scolaire

3.1.1 *Langage scolaire, langage courant : quelles différences ?*

Dans le chapitre précédent, référence était faite aux trois fonctions attribuées au langage, par un groupe de travail constitué d'enseignants et d'inspecteurs : « Communiquer (...), s'exprimer (...) et structurer la langue (...) » sont ces trois fonctions. Elles concernent le langage scolaire. Dans le dictionnaire des synonymes, la langue scolaire est définie comme « langue d'enseignement¹⁰⁷ ». Mais qu'en est-il du langage courant, dès lors que nous partons de l'hypothèse que :

- ✓ **H.1** Le langage scolaire et le langage de communication courante sont deux modes d'expression aux enjeux bien distincts.

Interrogeons nous à présent sur la spécificité de chacun de ces langages et sur leur implication réelle ou supposée dans le processus d'acquisition ou de maîtrise de la langue française.

Pourquoi distinguer langue de communication et langue de scolarisation ?

S'interroger sur l'implication du langage de communication courante dans le processus d'acquisition ou de maîtrise langagière revient à poser comme hypothèse que parler français suffit à le maîtriser. Or, constat est établi que si les élèves acquièrent rapidement le français de communication, il n'en est rien du langage de scolarisation. En effet : « *ils échangent avec leurs pairs, aident leurs parents dans l'organisation de la vie sociale et savent gérer la vie scolaire* » (Millon-Fauré, 2011, p. 124). Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant revient alors à les aider à « devenir élève » (Perrenoud, 1994a). Mais sans l'évolution d'une maîtrise, de la langue de communication vers la langue de scolarisation, aucune maîtrise de la langue française ne sera envisageable (Faupin, 2015, p. 17).

Quelles sont les spécificités de la langue scolaire ?

Les écarts entre la langue de l'école dans le discours du maître et la langue de l'élève (Verdelhan-Bourgade, 2002, Chnane-Davin et Cuq, 2008, p. 13) se manifestent en général dans la compréhension des consignes, des questions, du langage de la discipline, et de manière plus globale, dans les interactions en classe et les écrits scolaires des élèves (Chnane-

¹⁰⁷ Source : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-synonymes/langue%20scolaire>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Davin, 2013, p.7)¹⁰⁸. Leur compréhension par l'élève conditionne sa réussite des tâches scolaires. L'appropriation du français ne concerne plus seulement la langue fonctionnelle de communication, mais intègre également la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Qu'entend-on par « langue de scolarisation » ?

Comme nous l'indiquions en introduction, la langue de scolarisation doit s'entendre non pas comme une méthode didactique, mais comme une fonction attribuée à la langue, celle d'outil avec lequel l'élève apprend la langue française. La langue de scolarisation est transversale aux différents contextes que sont les disciplines scolaires ; le français n'est pas abordé sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique mais plutôt comme un socle commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines, lesquels recouvrent des concepts, des notions et des méthodes (Verdelhan et Vigner, 2004).¹⁰⁹

Quelles sont les limites de la langue de communication ?

La langue orale de communication, qu'elle soit « véhiculaire » ou « vernaculaire »¹¹⁰, est la langue des échanges ordinaires dans les relations sociales. Six mois peuvent suffire à un allophone (élève dont la langue maternelle n'est pas le français) pour maîtriser, à l'oral, une langue de communication simple dans des contextes quotidiens. Lorsqu'elle est reçue et produite en cours dans les interactions élèves/professeur et élèves/élèves, la langue de communication joue un rôle dans les apprentissages des élèves. Cependant, elle ne suffit pas à produire les écrits évalués dans les disciplines en situation scolaire. Ceux-ci appellent des lexiques spécifiques, et surtout des opérations de discours complexes, souvent mêlées comme raconter, expliquer, décrire ou argumenter. *Le plus facile est « raconter » acquis en premier, le plus difficile est « argumenter » acquis en dernier et le plus souvent au-delà de la classe de troisième.* De surcroît, les normes de l'écrit scolaire sont bien distinctes des normes de l'oral ordinaire.

Plus la langue familiale (*essentiellement orale*) est éloignée dans ses usages de la langue scolaire, plus l'école et le collège doivent enseigner *en tant que telle* la langue de scolarisation

¹⁰⁸ Chnane-Davin, F. (2013). « Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2, des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide . »

¹⁰⁹ <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

¹¹⁰ Ces deux termes ont été définis en page 11

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

dans les disciplines¹¹¹. Pour autant, l'élève qui maîtrise la langue de scolarisation maîtrise-t-il la langue scolaire ?

Comment distinguer langue de scolarisation et langue scolaire ?

Comme nous l'indiquions en introduction, le français langue de scolarisation (FLSCO) doit s'entendre non pas comme une méthode didactique, mais comme une fonction attribuée à la langue, celle d'outil avec lequel l'élève apprend la langue française. La langue de scolarisation est transversale aux différents contextes que sont les disciplines scolaires ; le français n'est pas abordé sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique mais plutôt comme un socle commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines, lesquels recouvrent des concepts, des notions et des méthodes (Verdelhan et Vigner, 2004).¹¹² Mais la langue de scolarisation ne suffit pas à l'élève, pour lui permettre de s'approprier la langue de l'école sans la complémentarité du langage des disciplines ; celui-ci permet une prise de conscience de la manière dont on parlera par exemple « milieu » en mathématiques, en français, en histoire-géographie, en SVT ou en EPS¹¹³. Ce langage des disciplines (Aubry, 2005) permet la production et la compréhension de l'élève dans chaque discipline scolaire, alors que le langage de scolarisation accompagne son entrée dans le langage des disciplines en général. Le langage d'une discipline est un langage spécifique auquel l'élève doit s'adapter en permanence, à chaque changement de salle, dès son entrée au collège ; la langue de scolarisation produit, quand à elle, un langage générique qui véhicule dans la classe tous les apprentissages à travers les consignes, les questions, les énoncés ou les reformulations. Autant de discours d'accompagnements (Jossé et Robert 1993) plus ou moins simulés (Cicurel, 1985, Dabène, Cicurel *et alii*, 1990, Chnane-Davin (*dir.*), Felix et Roubaud, 2011) qui permettent à l'élève, durant le temps didactique, de formuler des actes en paroles, de mettre en œuvre et de développer sa capacité à communiquer et à interagir dans une situation donnée (Chnane-Davin, 2013, p. 3)¹¹⁴ pour un accès à une compétence communicative (Hymes, 1984) dans l'espace de la classe.

¹¹¹ Document « Maîtrise de la langue française » - Collège des IA-IPR de l'académie de Besançon Page 3 sur 8

¹¹² <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

¹¹³ Les mots dans les disciplines, consulté à l'adresse : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_335147/fr/toutes-les-disciplines

¹¹⁴ Chnane-Davin, F. (2013). « *Les disciplines scolaires entre compétences langagières et savoirs dans des dispositifs spécifiques* . » 3ème Colloque International de l'ARCD

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

L'association entre la langue de scolarisation et le langage des disciplines constitue la langue scolaire, un mode d'expression bien distinct du langage courant. La langue scolaire, c'est la langue de l'école, la langue de la classe, au code langagier strictement régulé pourvu d'un lexique, d'une syntaxe et d'une grammaire propres. Ces éléments sont enseignés de manière formelle au sein de la classe et facilitent, chez les élèves, un transfert du langage oral vers le langage écrit.

Bruno Humbeeck, Willy Lahaye et Catherine Coppée (2012, p. 4)¹¹⁵ distinguent la langue de l'école qui est celle de la classe¹¹⁶, la langue maternelle qui se pratique en famille et la langue authentique¹¹⁷ qui se parle en récréation lorsque la parole est libérée des contraintes de la présence d'un adulte. Interrogeons nous à présent sur l'implication réelle ou supposée de chacun de ces codes langagiers dans le processus d'acquisition ou de maîtrise de la langue française.

Alors que des règles précises conditionnent l'utilisation de la langue scolaire, des normes plus souples déterminent l'usage de la langue maternelle et de la langue authentique.

Les différents registres de langue, « *soutenu, courant ou familier* » déterminent le contexte d'énonciation et la qualité supposée du récepteur. Selon cette perspective, chaque registre de langue correspond à une syntaxe, une prononciation et un vocabulaire spécifique qui varient en fonction de l'attitude du locuteur et de son souci à pouvoir s'exprimer « avec distinction », « correctement » ou « sans se surveiller » (Terrail, 2009). Comme les frontières entre les trois registres restent floues et impliquent un décodage très subjectif des normes d'utilisation par le locuteur, l'évaluation des compétences lexicales et syntaxiques s'apparente en classe le plus souvent à signifier de manière implicite au locuteur, qu'il s'impose d'élever son registre de langage en se détachant des deux autres.

3.1.2 *La langue scolaire : quels enjeux ?*

Se référer à la langue de l'école permet de circonscrire la classe comme le cadre dans lequel le code langagier est strictement régulé. Mais, conventionnelle dans sa structure et constituée de critères de correction précis, la langue scolaire se présente aussi comme le code qui permet avec le plus de facilités le transfert du langage oral vers le langage écrit, et par

¹¹⁵ Bruno Humbeeck, Willy Lahaye, Catherine Coppée. L'enfant trilingue : langue de l'école, langue authentique et langue maternelle.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Juillet 2012, Paris, France. <halshs-00795523>

¹¹⁶ Référence reprise à Bentolila, 2007 par Bruno Humbeeck, Willy Lahaye, Catherine Coppée (2012, p.4)

¹¹⁷ Référence reprise à Lentin, 2009 par Bruno Humbeeck, Willy Lahaye, Catherine Coppée (2012, p.4)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

voie de conséquence, la réussite des tâches. La langue scolaire favorise en outre l'explicitation des contenus d'enseignement et vise généralement, sur un plan fonctionnel, la transmission de messages compréhensibles dans leur totalité. La langue authentique c'est le langage de la récréation, celui que l'élève aménage à sa guise lorsqu'il converse avec un camarade qui n'est pas investi d'une quelconque autorité en matière de formulation langagière. Par sa nature, la langue authentique est exclusivement destinée à un usage oral. Elle laisse en outre une place importante à l'implicite ou la suggestion. En s'appuyant sur un sentiment de connivence, elle satisfait généralement l'orateur et le récepteur en dépit de son aspect fonctionnellement incomplet (Humbrecht, B., Lahaye, W., Coppée, C., 2012).

Selon les conclusions d'un groupe de travail du premier degré de l'académie de Bobigny¹¹⁸, le langage scolaire mobilise :

- ✓ la réception : « *écouter et comprendre, facteurs de réussite* »
- ✓ la production : « *parler et s'exprimer, c'est différent d'interagir* »
- ✓ l'interaction : « *par les échanges entre pairs et les échanges avec l'enseignant.* »

Quand l'enseignant reformule, il aide l'élève à parler. Ce n'est pas parce que les élèves parlent qu'il y a des interactions ; ce sont souvent des « productions juxtaposées ». L'enseignant doit faciliter de vraies interactions entre pairs. Les reprises et les reformulations de l'enseignant ont un effet dans l'évolution du langage de l'élève, à condition toutefois qu'elles correspondent aux hypothèses faites par l'élève au moment où elles sont proposées.

Le lien à effectuer entre le langage *vecteur de communication*, et la langue *objet d'étude*, se situe au niveau de l'aide en direction des élèves, à augmenter leurs performances langagières. C'est tout l'enjeu de *l'étayage de l'enseignant* sur lequel nous revenons dans le chapitre suivant. A partir de cet étayage, nous tentons, dans la troisième partie, d'apporter des éléments de réponse à l'une de nos trois questions de la recherche :

- ✓ **Q.3** La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?

Quelle place pour la langue scolaire dans les disciplines ?

Selon Maryse Rebière¹¹⁹, enseignante chercheuse au laboratoire d'épistémologie et de didactiques disciplinaires de Bordeaux, dans toutes les disciplines, le langage sert à construire des rapports au monde différents de celui du quotidien :

¹¹⁸ Groupe de travail « Maitriser la langue française pour réussir à l'école » / Circonscription Bobigny 1, (2016, p.6)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ en littérature il s'agit, la plupart du temps, de jouer l'originalité, l'incongru, l'écart par rapport aux attentes, en tout cas de privilégier la singularité ;
- ✓ en grammaire comme en sciences, c'est la généralité qui est recherchée pour établir des lois à partir des régularités et ranger en classes les éléments, y compris les irrégularités ;
- ✓ en histoire comme en sciences, s'il s'agit d'arracher le fait à l'expérience singulière pour l'inscrire dans l'étude de la collectivité ; l'accent est alors davantage mis sur la confrontation des sources entre elles et sur la mise en regard avec les savoirs déjà stabilisés.

Toutes ces opérations sont à la fois intellectuelles et langagières. Les usages langagiers sont indissociables des contenus disciplinaires dont ils sont eux-mêmes constitutifs. Il n'est pas possible d'employer la langue du quotidien pour dire et écrire les savoirs. L'élève est confronté, d'un cours à l'autre, à des pratiques langagières et des lexiques différents, ce qui requiert une grande dextérité. En outre, la pratique langagière des enseignants, leur façon de parler et de penser le savoir de leur discipline génère des répercussions sur leurs modes d'interaction avec les élèves. C'est ce que les analyses de la troisième partie tentent de démontrer.

Quelle place pour le français dans l'apprentissage de la langue scolaire?

Les élèves doivent ajuster aux différentes disciplines leurs modes de compréhension du langage, mais aussi leurs propres façons d'écrire et de parler. Si les facultés d'adaptation des jeunes sont connues, certains d'entre eux, *pour lesquels l'école maternelle a été le lieu de difficultés à quitter le langage de la maison pour celui de l'école*, rencontrent des difficultés. Quelle est alors la place du français dans l'acquisition, par les élèves, de la langue scolaire ? Si les pratiques langagières de chaque discipline sont étroitement liées aux savoirs de cette discipline, le cours de français aurait-il pour objectif de n'enseigner les seules pratiques langagières qui le concernent, à savoir : comment dire, écrire et comprendre les discours grammaticaux et les discours littéraires ? Si tel était le cas, resterait alors à charge pour les autres disciplines de s'interroger et d'enseigner leurs propres pratiques langagières. On peut cependant imaginer que dans la classe de français, il soit intéressant de mettre à distance et de

¹¹⁹ Martine Jaubert et Maryse Rebière, « Observer l'activité langagière en sciences », *Aster* n° 31. « Pratiques de reformulation et construction de savoirs », *Aster* n° 33, In Revue « Les cahiers pédagogiques » N°522 p. 16

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

comparer des usages langagiers construits dans chaque discipline. On mettrait ainsi en lumière les variations relatives aux genres, aux actions langagières, aux formes linguistiques ou au lexique en fonction d'enjeux communicationnels et de systèmes de valeurs propres à chaque discipline. Cette confrontation suppose une mise à plat des usages langagiers disciplinaires et de l'ouverture de chantiers auxquels participeraient des représentants de toutes les disciplines. Ces chantiers existent déjà au sein de plusieurs académies, dont l'académie d'Aix-Marseille¹²⁰ au sein de laquelle une équipe d'une trentaine d'enseignants travaillent depuis plusieurs années.

3.1.3 La langue scolaire : quelle place dans la maîtrise de la langue ?

Après une analyse des spécificités et des enjeux de la langue scolaire, observons sa prise en compte dans les textes officiels et dans les rapports d'inspection.

Dans le chapitre précédent, nous avons défini l'objet de la recherche. La maîtrise de la langue repose sur sept composantes essentielles. Parmi ces sept composantes, deux d'entre elles désignent directement la langue scolaire ; il s'agit de :

- ✓ *La langue de scolarisation* (Verdehlan, 1999), composante à laquelle nous avons attribué le numéro 4, et
- ✓ *Le lexique des disciplines* (Aubry, 2005), composante à laquelle nous avons attribué le numéro 5.

Nous avons, par ailleurs, comparé la présence des 7 composantes de la maîtrise de la langue, entre les textes officiels et les pistes didactiques proposées par les corps d'inspection. Nous avons alors fait le constat de la présence de l'ensemble des composantes dans les deux cas puis nous avons représenté, à l'aide de deux graphiques, les divergences de représentation d'une composante à l'autre.

Focalisons nous un instant sur la langue scolaire. Si des divergences apparaissent d'une composante à l'autre, quand à la présence dans les textes officiels et les rapports d'inspection, qu'en est-il précisément des deux composantes spécifiques à la langue scolaire ?

¹²⁰ Site internet de l'académie d'Aix-Marseille dédié à la maîtrise de la langue : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_173982/fr/maitrise-de-la-langue-dans-toutes-les-disciplines

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dès lors que la réussite de l'élève dans ses tâches scolaires dépend en priorité des deux composantes constitutives de la langue scolaire, observons leur considération dans les textes officiels et dans les pistes didactiques proposées par les corps d'inspection. Sont-elles prises en compte dans les deux cas et dans quelle proportion ? Le tableau ci-dessous détaille la présence de ces deux composantes puis la situe parmi les cinq autres.

Tableau 16 : Comparaison de la présence des 2 composantes de la maîtrise de la langue, inhérentes à la langue scolaire, entre textes officiels et pistes didactiques actuels proposées par les corps d'inspection

N°	Composantes de la maîtrise de la langue française	Proportion de la présence de chaque composante en %	
		Dans les textes officiels Entre 2003 et 2016	Dans les rapports d'inspection
4	La langue de scolarisation	6 %	7 %
5	Le lexique des disciplines	14 %	13 %
4+5	La langue scolaire	20 %	20 %
1+2	Les capacités (Comprendre, lire, dire, écrire) + La connaissance des outils de la langue	56 %	40 %
3+6+7	La place, les attitudes et le statut de l'élève Le contexte et les concepts disciplinaires Les attentes de l'élève et l'effet qu'il recherche	23 %	40 %
1 à 7	L'ensemble des 7 composantes	100 %	100 %

Lecture du tableau

- ✓ 6% du contenu des textes officiels entre 2003 et 2016 et 7% des pistes didactiques proposées par les corps d'inspection portent sur la langue de scolarisation.
- ✓ 14% du contenu des textes officiels entre 2003 et 2016 et 13% des pistes didactiques proposées par les corps d'inspection portent sur le lexique des disciplines.

Lorsqu'on regroupe les données de la langue de scolarisation et du langage des disciplines, on obtient celles qui concernent la langue scolaire :

- ✓ 20% du contenu des textes officiels entre 2003 et 2016 et 20% des pistes didactiques proposées par les corps d'inspection portent sur la langue scolaire. Par ailleurs,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ 56% du contenu des textes officiels entre 2003 et 2016 et 40% des pistes didactiques proposées par les corps d'inspection portent sur les capacités « comprendre, lire, dire, écrire » et sur la connaissance des outils de la langue.

Interprétation du tableau

Alors que les capacités « comprendre, lire, dire, écrire » et la connaissance des outils de la langue sont pratiquement deux fois plus présentes dans les textes officiels entre 2003 et 2016 que dans les pistes didactiques proposées par les corps d'inspection, la langue scolaire préoccupe autant de part et d'autre, à hauteur de 20% de l'ensemble des composantes inhérentes à la maîtrise de la langue française. Ces données démontrent un consensus autour de l'idée que sans une réussite des tâches scolaires, l'élève ne peut maîtriser la langue française. Ce consensus fait écho à l'une de nos trois hypothèses de recherche :

- ✓ **H.2** Le vocabulaire de certains élèves limite leur compréhension de certaines tâches demandées en classe par les enseignants,

d'où l'importance du *lexique des disciplines* (Aubry, 2005) dans la maîtrise de la langue française des élèves du collège. Le chapitre suivant traite plus particulièrement de cette composante.

Par ailleurs, les données du tableau ont montré que :

- ✓ 56% du contenu des textes officiels entre 2003 et 2016 et 40% des pistes didactiques proposées par les corps d'inspection portent sur les capacités « comprendre, lire, dire, écrire » et sur la connaissance des outils de la langue.

Ces chiffres confortent le premier de nos trois postulats de départ selon lequel :

- ✓ **P.1** Les outils de la langue comme la syntaxe, l'orthographe ou la grammaire sont des composantes essentielles mais insuffisantes pour un accès, de tous les élèves, à une maîtrise de la langue française avant la fin de la scolarité obligatoire.

Argumentons enfin notre choix d'une comparaison entre des textes officiels et des rapports d'inspection par la précision suivante :

Alors que les textes officiels abordent l'aspect didactique de l'enseignement, les corps d'inspection se préoccupent, quand à eux, de son aspect pédagogique, d'où leur dénomination communément employée d'inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR).

C'est parce que nous sommes convaincus de la complémentarité du didactique et du pédagogique dans l'analyse de l'objet « maîtrise de la langue » que nous avons fait le choix d'une comparaison entre ces deux entités du triangle didactique (Houssaye, J., 2014).

Pour terminer ce chapitre consacré à un état des lieux de la situation actuelle de la langue scolaire en termes linguistique, institutionnel, pédagogique et didactique, élargissons à présent notre regard à l'international.

3.2 Vers une acquisition des codes langagiers

3.2.1 Les stratégies spontanées des enseignants

Des interférences liées aux gestes d'enseignement ?

Le groupe « maîtrise de la langue » de l'équipe mathématique de l'académie de Bordeaux¹²¹ a identifié, en 2003, quatre conduites pédagogiques qui freinent l'acquisition ou la maîtrise de la langue française chez les élèves de collège :

- ✓ Une conduite d'empêchement de la verbalisation orale, provoquée par :
 - Un temps de parole inégalement réparti entre l'enseignant et les élèves (2/3 - 1/3)
 - Un modèle d'échange prédominant du type stimulus - réponse caractérisé par trop d'échanges à l'initiative de l'enseignant dans lequel l'élève n'a souvent pas le temps de construire, de formuler au travers d'un tâtonnement oral sa représentation de l'objet d'apprentissage
 - Des transitions implicites entre les différentes phases de la séance (non annoncées verbalement par l'enseignant)
 - Des tâches d'écriture qui sont uniquement de la copie ou de la dictée et
 - Une absence d'articulation avec d'autres disciplines scolaires.

- ✓ Une conduite d'aveuglement de la communication en classe, provoquée par :
 - Un manque d'autonomie de l'élève non repéré dans une classe « vivante » : l'élève ne perçoit pas les changements de phases pédagogiques de la séance

- ✓ Une conduite d'évitement de l'écriture, provoquée par :

¹²¹ Source : http://mathematiques.ac-bordeaux.fr/pedaclg/interdis/maths_lang/stage2003/extraits_livre_rouge.htm

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- Un cantonnement de l'écrit à de la copie ou de la dictée, au détriment de tâches d'écritures et d'appropriation du savoir conçues comme des situations problème
- ✓ Une conduite de cloisonnement des disciplines scolaires, provoquée par :
 - Une considération de sa discipline comme plus importante que les autres et une surestimation des capacités des élèves. « *Les difficultés de compréhension des élèves n'ont pas pour raison première des carences en lexique et en syntaxe mais plutôt une mauvaise identification du niveau auquel il faut interpréter les énoncés et de la manière de les interpréter* ».

Ces interférences liées aux gestes de l'enseignement seront recherchées à l'intérieur de notre corpus puis des pistes didactiques seront proposées en fin de troisième partie.

3.2.2 Les choix didactiques des enseignants

Dans le quotidien de la classe chaque enseignant, *quelle que soit la discipline qu'il enseigne*, est confronté au problème de la maîtrise de la langue dans les apprentissages. Comment traite-t-il ce problème ?

Daniel Bessonnat (1998, p. 41-48) identifie des pratiques d'enseignement qu'il classe en deux catégories¹²² : d'un côté, les pistes qu'il qualifie de « classiques », de l'autre, les pistes qu'il qualifie de « nouvelles ».

Parmi les pistes « classiques », on trouve :

- ✓ Une volonté de clarifier les textes des manuels de leurs implicites pour débarrasser la langue de toute complexité lexicale,
- ✓ L'explication en classe de termes nouveaux internes à la discipline comme « aspect » (Annexe 3 / **FR3-SEGPA/Vocabulaire** / Tp 78¹²³). *Pour autant, des termes communs polysémiques ou transversaux comme « fonction, individu, milieu » et dont le sens varie d'une discipline à l'autre posent souvent plus de problèmes dès lors que l'élève pense savoir et l'enseignant pense que l'élève sait.*

¹²² Source : Daniel Bessonnat, « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 19 | septembre 1998, mis en ligne le 18 avril 2013, consulté le 24 octobre 2015. URL : <http://ries.revues.org/2860>

¹²³ Tour de parole numéro 78

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Parmi les pistes « nouvelles », on trouve :

- ✓ Une négociation du sens de certains mots avec les élèves, avant la conclusion de l'échange par une validation de l'enseignant,
- ✓ Une valorisation des écrits intermédiaires (brouillons et prises de notes)
- ✓ Une articulation entre maîtrise de la langue et niveaux de compréhension : les problèmes de langues sont souvent source d'incompréhension des consignes par les élèves. L'auteur identifie quatre niveaux de vérification d'éventuels malentendus :
 - *L'élève se trompe dans l'identification de la tâche* : Interrogé sur la forme, il répond sur le fond ou transfère une démarche d'une discipline à l'autre, trompé par la similitude de certains verbes consignes (*par exemple, décrire en biologie n'est pas décrire en français*)
 - *L'élève ne parvient pas à se repérer dans le déroulement de la séance* : il poursuit une recherche d'exemple alors que la phase d'institutionnalisation est commencée.
 - *L'élève rencontre un obstacle langagier* : non compréhension du sens d'une consigne et risque de contresens.
 - *L'élève rencontre un obstacle cognitif* : trompé par des représentations-écran ou par un degré d'abstraction hors de porté, il ne parvient pas à accéder au savoir visé.

L'ensemble des disciplines est donc concerné par le traitement des problèmes de langue. La multiplication des échanges verbaux, à deux ou en petits groupes, et une variation des situations d'écrits permettent d'inscrire la construction du savoir dans une temporalité (Bessonnat, 1998). Mais au-delà des interactions langagières, un autre choix s'avère crucial chez l'enseignant, pour favoriser l'évolution de l'élève vers une maîtrise de la langue : le type de tâche qu'il confie à l'élève.

3.2.3 Tâche simple, tâche complexe, tâche communicative.

D'après le compte rendu d'une réunion dédiée à la maîtrise de la langue dans l'académie d'Aix-Marseille¹²⁴, une tâche complexe est plus efficace que des tâches simples au cours desquelles le rôle de l'élève se limite à une reproduction de procédures.

Mais, en contrepartie, la tâche complexe nécessite un enseignement explicite :

¹²⁴ Compte rendu de réunion du groupe de travail « Maîtrise de la langue » du lundi 18 mai 2015 au lycée Paul Cézanne à Aix-en-Provence (16 participants), consulté sur le site : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_173965/fr/accueil

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ au cours de la lecture, repérer et dégager les exemples, les descriptions, les propos rapportés, les explications détaillées.
- ✓ Repérer les mots clés, les liens, les titres, les phrases récapitulatives.
- ✓ Au cours de la rédaction, reformuler, trouver des synonymes, généraliser, trouver des hypéronymes, des termes génériques, des thèmes, des nominalisations de verbes, des substitutions, remplacer une proposition relative par un adjectif ou une phrase passive par une phrase active, et enfin,
- ✓ Respecter la situation d'énonciation (la personne, le temps des verbes).

Par ailleurs, l'approche actionnelle, évoquée dans le chapitre précédent, « *définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction, d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, et d'un but fixé* » (CECR, page 16). Selon Francis Goulier¹²⁵ (2005), certaines tâches demandées dans le cadre d'activités langagières encouragent la mise en oeuvre de stratégies par les utilisateurs, sont accompagnées d'aides extérieures et subissent le poids de contraintes qui en accroissent la difficulté. Ces tâches dites « communicatives » nécessitent des stratégies qui doivent être développées au même titre que les compétences.

Quels que soient ses choix didactiques, dès lors que l'enseignant parle sa discipline, il mobilise un langage spécifique à sa matière. C'est ce que l'on nomme : « le langage des disciplines » (M.E.N., 2015¹²⁶) Les tableaux 13 et 14 ont tenté, dans le chapitre précédent, une mise en évidence des liens voulus par l'institution entre ce langage des disciplines et l'omniprésence du terme « langage » présente dans la nouvelle version du socle. En revanche, dès que l'enseignant mobilise des outils linguistiques comme par exemple : reformuler, donner une consigne ou poser une question, alors il ne véhicule plus le langage spécifique de sa discipline mais un langage générique appelé « langage de scolarisation » dont l'objectif est de lui permettre de véhiculer justement le langage de sa discipline auprès des élèves. Les synopsis intégrés à la troisième partie et présentés parmi les autres outils d'analyse dans la deuxième partie, répertorient ces deux types de langage pour les dix sept séances du corpus de la recherche.

Durant toute sa scolarité au collège, l'élève est confronté au cours d'une même journée à différents langages disciplinaires. La maîtrise de la langue revient donc à comprendre :

¹²⁵ Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios, p.19 Francis Goulier, (2005)

¹²⁶ Source : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Comment se parle la discipline (quel sens l'enseignant d'une discipline met-il derrière le lexique qu'il emploie sur la matière qu'il enseigne) dans le but de permettre aux élèves d'en maîtriser le langage, et
- ✓ Comment se produit l'entrée dans le langage des disciplines en général (comment l'enseignant s'y prend-t-il pour faciliter l'entrée des élèves dans le langage générique de l'ensemble des disciplines enseignées au collège) par ses consignes, ses questions, ses reformulations.

La **langue** française peut être l'**objet** de l'enseignement (étude de la langue) mais la langue est également un **outil** pour apprendre des savoirs disciplinaires comme par exemple les sciences de la vie et de la terre, l'EPS, la culture humaniste ou encore le français-littérature. Français que l'on peut aborder dans ses deux fonctions :

- ✓ Sa fonction de **langue objet** qui désigne l'étude du fonctionnement de la langue et
- ✓ Sa fonction de **langue outil** qui désigne la manière dont l'enseignant aborde la discipline et le discours qu'il emploie pour l'aborder.

Seront donc pris en compte dans l'analyse du corpus de la recherche :

- ✓ La langue de scolarisation : les consignes, les énoncés, les activités, les tâches. (*les actions de l'enseignant pour la mise en activité des élèves – fonction générique du langage*)
- ✓ Le langage des disciplines : l'EPS, les SVT, l'HG, le français littéraire. (*langage spécifique à chacune de ces disciplines*) dans lequel, à priori, les élèves en difficulté scolaire ou linguistique éprouvent des difficultés à entrer.

Le langage des disciplines, ce concept dont on parle beaucoup est parfois rattaché à la langue de scolarisation «... *ah parce que les élèves ne comprennent pas ce qu'on leur demande de faire ...* » et le langage des disciplines est complètement marginalisé. On ne se pose pas beaucoup de questions sur le langage des disciplines. Comment l'élève qui ne comprend pas le vocabulaire des mathématiques, va-t-il suivre les mathématiques, notamment en SEGPA ou bien en UPE2A, et même en REP+ ?

Poursuivons, à présent, l'exploration des choix didactiques des enseignants dans leur classe avec des propos de Dominique Bucheton, recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk¹²⁷ :

¹²⁷ Source : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-agir-enseignant-des-gestes-professionnels-ajustes>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Geste d'enseignement et modèle didactique ou pédagogique sont intrinsèquement liés :

« la classe est un lieu chargé d'imprévus dans lequel circulent et évoluent en permanence des savoirs. Les macrodécisions générées par l'immédiateté de ce qui se passe dans la classe ne peuvent être dissociées des logiques profondes. Celles-ci renvoient aux modèles didactiques plus ou moins conscients ». La mise en intrigue d'extraits de séances associée aux éléments recueillis lors d'entretiens de fin de cours avec les enseignants tenteront l'explication de certains gestes d'enseignements.

- ✓ Bien qu'absents des référentiels de compétences, les multiples ajustements opérés par l'enseignant pendant la classe évoluent constamment :

« Les ajustements relèvent de multiples registres à recombinaison constante : celui des programmes, des possibilités cognitives ou langagières des élèves, de leur envie d'apprendre, des instruments pédagogiques à disposition (...) l'ajustement pendant la leçon, c'est aussi la deuxième chance offerte à l'élève dans le déroulement même de la classe ». Ces ajustements ont, le plus souvent, pour effet d'accélérer ou de ralentir l'avancée du savoir (chronogénèse). Mises en intrigues et synopsis tenteront d'en repérer et de les expliquer en troisième partie.

- ✓ Plus ou moins mobilisés par les enseignants, les « gestes de tissage » font toute la différence :

« La dynamique spécifique du savoir en situation scolaire est faite d'une multitude de tâches et d'activités qui se succèdent à grande vitesse sans que les élèves voient le but cognitif à atteindre. Les micro-gestes de tissage de l'enseignant permettent de construire le sens de la situation : ce qu'on a appris, ce qu'on cherche à comprendre ou à faire, pourquoi, comment. Ces gestes de tissage disparaissent souvent en fin de cours ; pourtant ils sont essentiels pour les élèves décrocheurs, ou pour les élèves suiveurs passifs qui font consciencieusement les tâches sans en comprendre la finalité ». Une comparaison croisée par discipline et type de public de l'absence ou la présence de ces gestes de tissages à l'intérieur du corpus tentera d'identifier des liens de cause à effet sur la qualité grammaticale et syntaxique des interventions orales des élèves.

Enfin, pour Élisabeth Bautier (1995)¹²⁸ : *« À trop focaliser sur la maîtrise de la langue, les enseignants se heurtent à une impasse. »* La sociolinguiste recommande le travail simultané de trois dimensions du langage en classe : construire avec les élèves la langue comme pratique, *moyen de dire ou de faire*, comme système linguistique et comme manière de penser un univers de références.

¹²⁸ Bautier, E. (1995) *« Pratiques langagières, pratiques sociales »*, L'Harmattan.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Ces trois dimensions du langage doivent demeurer une exigence majeure pour permettre à l'élève d'occuper une place sociale pleine et entière dans le monde social (Bautier, 1995).

L'enseignement du français vise l'acquisition de quatre compétences générales que personne ne remet en question : parler, lire, écrire et étudier la langue. Mais ces quatre compétences sont parfois inégalement traitées. Le chapitre suivant tente un éclairage sur ce point mais il nous semble d'ores et déjà essentiel, comme le recommande Elisabeth Bautier, de rééquilibrer l'activité de la classe au profit de l'écriture et de l'expression orale organisée.

3.3 Vers une maîtrise langagière pour tous les collégiens, leur rapport à la langue

Tous les élèves scolarisés en France ne sont pas dans la même situation au regard de la maîtrise de la langue française. Comme nous l'indiquions en introduction, certains manient la langue avec aisance à l'écrit comme à l'oral, d'autres rencontrent des difficultés temporaires auxquelles des dispositifs comme de l'aide individualisée en petits groupes remédient le plus souvent, d'autres encore rencontrent des difficultés scolaires « graves et durables » et sont scolarisés dans des structures spécifiques, les SEGPA ; d'autres enfin viennent d'arriver sur le sol français avec la langue maternelle de leurs origines et sont scolarisés dans les Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A).

Parmi les élèves filmés en UPE2A ou en SEGPA, certains nous ont indiqué venir de pays francophones et pourtant ne pas l'avoir pratiqué dans leur pays d'origine. En effet, la place de la langue française au sein de l'espace francophone est dépendante du contexte socioculturel et sociopolitique de chaque pays (Ousseynou, 2014). Par ailleurs, en fonction de sa place et de son rôle, le français est considéré comme « officiel, co-officiel ou encore non officiel » (Cuq, 1991). La langue française n'a donc pas partout le même statut (Ngalasso, 1992, Davin-Chnane, 2005, Ousseynou, 2014).

Le point commun entre les élèves scolarisés en SEGPA et en UPE2A est une non maîtrise de la langue française, observable en classe par : une incapacité dans l'utilisation des outils de la langue, une pauvreté lexicale, des difficultés en orthographe, ou encore une non compréhension des consignes, des questions, du langage de la discipline (Davin-Chnane, 2008), des implicites, des inférences, de la chaîne anaphorique ou des différentes progressions

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

thématiques (Bentolila, 1996)¹²⁹. L'ensemble de ces observables manifestent un écart entre la langue scolaire véhiculée dans le discours des professeurs (Verdelhan-Bourgade, 2002, Bentolila, 2007, Chnane-Davin et Cuq, 2008) appelée « langue d'enseignement » (Vigner, 1992, 2001), et la langue de l'élève véhiculée dans ses interventions orales avec l'accord ou à la demande du professeur appelée « langue d'apprentissage ».

Les disciplines scolaires contribuent toutes à l'acquisition de la maîtrise de la langue française (M.E.N 2016)¹³⁰ ; elles constituent un levier d'une maîtrise langagière, aussi bien pour l'élève issu de classes ordinaires que pour l'élève primo arrivant. Tous trouveront dans les disciplines scolaires enseignées au collège des ressources pour l'acquisition de la maîtrise de la langue française.

Cette acquisition n'est pas la même selon :

- ✓ la discipline scolaire enseignée,
- ✓ l'organisation du milieu (mésogénèse) et
- ✓ les savoirs spécifiques ou transversaux proposés par l'enseignant.

Si « difficulté » demeure le terme générique, attribué à l'ensemble des élèves pour lesquels la maîtrise de la langue française fait défaut, des chercheurs lui attribuent des adjectifs : la difficulté « scolaire » concerne des retards accumulés au cours de la scolarité. La difficulté « linguistique » concerne une situation bien particulière : celle d'élèves allophones, *élèves dont le français n'est pas la langue maternelle*, qui viennent d'intégrer le système scolaire français (Chnane-Davin, 2013).

Entre langage courant et langage scolaire : structuration langagière des savoirs

Dans ce cours de français en SEGPA, l'enseignante implique l'ensemble des élèves dans une démarche de construction conjointe autour d'un savoir littéraire. Une définition de la tâche et une succession d'étayage accompagnent les élèves dans un va-et-vient entre langage courant et langage scolaire spécifique à une œuvre littéraire.

8' 00	150 P	+ qu'est ce que ça peut vouloir dire de larguer un ris + je vais
	151 G6	Qu'il a pas peur
	152 F2	Je vais taper un
	153 P	Non
	154 F2	Ah oui je vais larguer les amarres
8' 30	155 P	Je vais larguer les amarres alors quand tu largues les amarres qu'est-ce que tu fais
	156 F2	Et ben tu enlève tout + tu enlèves tout et tu pars

¹²⁹ Bentolila Alain, 1996 « De l'illettrisme en général et de l'école en particulier » PLON

¹³⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, Site Eduscol : Portail national des professionnels de l'éducation, « *Présentation du socle commun jusqu'à la rentrée 2016* » consulté à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47412/la-maitrise-de-la-langue-francaise.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

157 P	Qu'est ce que tu fais tu t'en vas voila + donc en fait c'est quelqu'un qui va
157 F2	Partir
158 P	Partir pourquoi faire
159 F2	Ben pour s'échapper de nouveau
160 P	Pour s'échapper + alors en fait ce que ça veut dire en réalité larguer un ris
161 F2	Ben larguer les amarres pour partir
162 P	Remettre les voiles

Annexe 3

FR3-SEGPA/Vocabulaire/ Cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

Comme dans l'ensemble des transcriptions du corpus, consignes et questions de l'enseignante sont surlignées en jaune et repris dans l'ensemble des synopsis de la troisième partie.

Cet extrait de séance induit les questions suivantes :

- ✓ Le langage ordinaire est-il suffisant pour entrer dans la maîtrise de la langue au collège ?
- ✓ Suffit-il de parler français pour réussir sa scolarité ?

Langage scolaire et langage courant sont deux modes d'expression aux enjeux bien distincts, *telle est notre première hypothèse posée en introduction*. Par ailleurs, l'analyse de la troisième partie tente de situer ces deux types de langage dans la maîtrise de la langue, de manière à produire des éléments de réponse à notre première question de recherche :

- ✓ **Q.1** Qu'entend-t-on par « maîtrise de la langue française » au collège ?

3.3.1 La langue scolaire et les élèves des classes ordinaires

La langue française peut être l'**objet** de l'enseignement (étude de la langue) mais elle est également un **outil** pour apprendre des savoirs disciplinaires. Pour les élèves dont le français est la langue maternelle, la langue française est à la fois un outil et un objet puisqu'on apprend la grammaire, *autrement dit la langue ou encore le fonctionnement de la langue*, et on apprend avec la langue.

Des interactions langagières sur le fonctionnement de la langue

Dans un cours de français langue maternelle (FLM) *en classe de cinquième ordinaire située dans un établissement non REP*, l'enseignante procède à une révision de la conjugaison des

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

verbes du premier groupe, sous la forme d'une alternance entre trace écrite et interactions verbales. La familiarisation de ces élèves avec l'écrit permet l'avancée du savoir (chronogénèse) sans la nécessité d'un étayage, pour la trace écrite ou la compréhension.

5' 00	15 P	(l'enseignante écrit la phrase " Les verbes en -CER comme avancer prennent un ç " au tableau) est-ce que quelqu'un peut me rappeler quand est-ce qu'il prennent un c cédille
	16 G7	quand ils sont devant A E
	17 F	pas E
	18 F	quand il y a des voyelles
	19 G	c'est pas E c'est O
	20 P	alors j'ai donné la parole à un élève j'aimerais l'entendre chut + Walld devant A
	21 G7	euh O U
	22 P	A O U d'accord uniquement A O U ++ A O U qui peut venir conjuguer ce verbe au présent + tu peux écrire au tableau
	23 F2	Oui

Annexe 1

FR1-NR/Conjugaison/ Cours de français sur la conjugaison des verbes au présent

(Les codes de couleur de surlignage sont indiqués en annexe, au début de chaque transcription)

3.3.2 La langue scolaire et les élèves à besoins scolaires particuliers : le socle commun malgré tout

Nous appelons « élèves à besoins scolaires particuliers » les collégiens en difficulté scolaire. Certains rencontrent des difficultés temporaires auxquelles des dispositifs comme de l'aide individualisée en petits groupes remédient le plus souvent, d'autres encore rencontrent des difficultés scolaires graves et durables et sont scolarisés en SEGPA.

Pour ces deux catégories d'élèves qui peuvent relever, soit du français langue maternelle, soit du français langue seconde, la langue peut être à la fois objet et outil dans les deux cas. Quel que soit le degré ou la nature de la difficulté rencontrée par l'élève, celui-ci doit acquérir les compétences du socle commun avant la fin de la scolarité obligatoire.

3.3.3 La langue scolaire et les élèves à besoins linguistiques particuliers

Les EANA relèvent du français langue seconde. Pour ces élèves, la langue française est un outil, de communication d'abord, puis de scolarisation ensuite. Les difficultés langagières des EANA sont observables en classe par : une incapacité dans l'utilisation des outils de la langue, une pauvreté lexicale, des difficultés en orthographe, ou encore une non compréhension des consignes, des questions, du langage de la discipline (Davin-Chnane, 2008), des implicites, des inférences, de la chaîne anaphorique ou des différentes progressions

thématiques (Bentolila, 1996)¹³¹; L'ensemble de ces observables manifestent, dans nos analyses de la troisième partie, un écart entre la langue scolaire véhiculée dans le discours des professeurs (Verdelhan-Bourgade, 2002, Bentolila, 2007, Chnane-Davin et Cuq, 2008), appelée « langue d'enseignement » (Vigner, 1992, 2001), et la langue de l'élève, véhiculée dans ses interventions orales avec l'accord ou à la demande du professeur, appelée « langue d'apprentissage ». Pour les élèves allophones, la langue prend un statut exclusif d'outil. Nos observations et analyses de séances font apparaître un lien étroit entre, la distance qui sépare les deux langues, langue d'apprentissage et langue d'enseignement, et le degré d'acquisition ou de maîtrise par les élèves de la langue française.

Si la non maîtrise de la langue française orale et écrite est le dénominateur commun entre les élèves scolarisés en SEGPA et ceux accueillis en UPE2A (Charlot, 2005¹³² ; Chnane-Davin, 2013, p. 204¹³³), le type de difficultés auxquelles ils sont confrontés diverge : alors que les élèves scolarisés en SEGPA relèvent en général de la difficulté scolaire, ceux accueillis en UPE2A relèvent de la difficulté linguistique, laquelle se trouve doublée d'une logique d'échec à l'intégration de ces nouveaux arrivants dans le système scolaire français. Dès lors que le niveau de scolarité acquis par la plupart d'entre eux dans leur pays d'origine est très satisfaisant, celui-ci leur sert encore trop peu souvent de levier, en raison d'un statut de « mauvais élève », auquel le caractère traditionnellement monolingue de notre système éducatif les relègue (Chnane-Davin, 2005 et 2013, p. 205, Mendonça-Dias, 2012, p. 292, Faupin, 2015, p. 19). A partir du moment où tous les enseignements sont donnés en langue française, de bonnes compétences orales, *tant en compréhension qu'en production*, sont requises pour en tirer le meilleur profit. L'appellation « élève en difficulté » découle du caractère sélectif de notre système éducatif.

Le **français langue seconde** (FLS)¹³⁴ est un concept¹³⁵ susceptible de connaître plusieurs définitions. Il est apparu pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français où les concepts de **français langue maternelle** (FLM) et de **français langue étrangère** (FLE) se sont révélés insuffisants. Dans leur *Cours de didactique du français*

¹³¹ Bentolila Alain, 1996 « De l'illettrisme en général et de l'école en particulier » PLON

¹³² Deux logiques différentes d'interprétation de la situation scolaire : deux rapports au savoir différents D'après : Entretien B. Charlot (Vie pédagogique N° 135, avril/mai 2005), consulté à l'adresse : <http://collections.banq.gc.ca/ark:/52327/bs22581>

¹³³ Chnane-Davin, F. (2013). « Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2, des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide . » In « Ecole et langues. Des difficultés en contexte. »

¹³⁴ Source : Wikipédia, consultée à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais_langue_seconde

¹³⁵ « Il s'agit d'un concept, c'est-à-dire d'une construction abstraite, destinée à catégoriser le réel auquel elle renvoie. » CUQ Jean-Pierre, 1995, *Le FLS, un concept en question*, Tréma [En ligne], 7 | 1995, mis en ligne le 23 septembre 2013, Consulté le 19 octobre 2015 à l'adresse : <http://trema.revues.org/2153> ; DOI : [10.4000/trema.2153](https://doi.org/10.4000/trema.2153)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

langue étrangère et seconde (p. 94-97)¹³⁶, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca distinguent deux définitions du FLS :

- ✓ « La première est directement issue de la sociolinguistique anglo-saxonne. » Pierre Martinez qui la défend, la résume parfaitement : « *Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première* ».
- ✓ La seconde acception est plus stricte. En sciences du langage en France, le *français langue seconde* est une langue de nature étrangère qui se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires, en raison de la situation sociolinguistique, comme le français en Afrique dite francophone.
- ✓ Une troisième définition, contestée par un certain nombre de chercheurs en sciences du langage, est née dans le cadre de l'Éducation nationale en France. Pour cette institution, le FLS, c'est le français appris en tant que langue cruciale et déterminante pour la vie d'apprenants immigrés scolarisés dans un pays francophone.

La notion de français langue seconde s'applique quand la langue française dispose d'un statut dans le pays considéré et qui s'accompagne d'une pratique plus ou moins importante par tout ou partie de la population. Par exemple, au Mali, le français est langue seconde puisque c'est à la fois la langue officielle du pays, mais également la langue administrative, politique et économique ; il est parlé par une partie de la population (M.E.N 2011)¹³⁷. Mais le FLS n'est pas une dénomination officielle mentionnée dans les Instructions Officielles. Quel que soit le nom donné, l'important, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est : Comment la langue se situe d'un point de vue didactique par rapport aux autres langues ? le reste c'est de la considération politique (CUQ 1991).

Le français langue étrangère (FLE), appris dans un but professionnel, culturel touristique ou personnel n'est jamais vital pour la vie sociale ou l'intégration de l'apprenant. Le public FLS est donc d'une toute autre nature que celui des cours de FLE.

Pourtant, à partir du moment où tous les enseignements sont donnés en langue française, de bonnes compétences orales tant en compréhension qu'en production sont requises, pour en tirer le meilleur profit.

¹³⁶ CUQ Jean-Pierre, (dir.), 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, CLE International.

¹³⁷ Source : <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

Quelques idées reçues à démentir

Les EANA ne sont pas des élèves en difficulté¹³⁸.

- ✓ Ils ont acquis en règle générale, dans leur pays d'origine, des connaissances et des compétences transférables dans l'école française. Une partie d'entre eux n'a jamais été scolarisée, mais ceux-ci ne sont pas les plus nombreux.
- ✓ Le bilinguisme n'est pas en soi une source de difficultés d'ordre scolaire. Il peut être perçu comme un atout ou un handicap, selon les langues parlées par les élèves. Le bilinguisme anglais-français est valorisé alors que le bilinguisme arabo-français, par exemple, tend à être dévalorisé.
- ✓ Les familles de bon nombre d'EANA, en revanche, pâtissent fréquemment de difficultés sociales.

3.3.4 Les apports du français langue de scolarisation (FLSCO)

Penser le monde dans une langue, ce n'est pas la même chose que penser le monde dans sa langue maternelle, avant de la traduire en français ; c'est tout l'enjeu de la **langue de scolarisation** dans laquelle, sans une maîtrise de la langue française, l'élève ne peut entrer. La raison est simple : lorsque il s'exprime en français, l'élève prend appui sur son oral pour accéder à la langue de scolarisation, mais lorsqu'il s'exprime dans une autre langue, il ne peut s'appuyer sur l'oral de sa langue maternelle, lequel lui permettrait d' aller vers la langue de scolarisation ; une étape lui manque alors : l'acquisition de cet oral dans la langue française (Verdelhan, 2002).¹³⁹

Le **français langue de scolarisation** (FLSCO) doit s'entendre non pas comme une méthode didactique, mais comme une fonction attribuée à la langue, celle d'outil avec lequel l'élève apprend la langue française. A la fois objet et outil des autres disciplines, la langue de scolarisation est transdisciplinaire (Chnane-Davin & Cuq, 2008, p.12¹⁴⁰). La langue de scolarisation est transversale aux différents contextes que sont les disciplines scolaires ; le français n'est pas abordé sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique mais plutôt comme un socle commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines, lesquels

¹³⁸ Source : http://casnav.ac-orleans-tours.fr/les_eleves_allophones/

¹³⁹ Verdelhan-Bourgade, M. (2002) « *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste* » Paris PUF

¹⁴⁰ Chnane-Davin F. et Cuq JP. (Coord., 2008). *Le français dans le monde. Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*. Recherche & Application n°44 CLE International FIPF

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

recouvrent des concepts, des notions et des méthodes (Verdelhan et Vigner, 2004).¹⁴¹ Mais la langue de scolarisation ne suffit pas à l'élève, pour lui permettre de s'approprier la langue de l'école sans la complémentarité du langage des disciplines ; celui-ci permet, *comme nous l'indiquions en introduction*, une prise de conscience de la manière dont on parle, par exemple « milieu » en mathématiques, en français, en histoire-géographie, en SVT ou en EPS¹⁴².

Ce **langage des disciplines** (Aubry, 2005) permet la production et la compréhension de l'élève dans chaque discipline scolaire, alors que le langage de scolarisation accompagne son entrée dans le langage des disciplines en général. Le langage d'une discipline est un langage **spécifique** auquel l'élève doit s'adapter en permanence, à chaque changement de salle, dès son entrée au collège ; la langue de scolarisation produit, quand à elle, un langage **générique** qui véhicule dans la classe tous les apprentissages à travers : consignes, questions, énoncés ou reformulations. Autant de discours d'accompagnements (Jossé et Robert 1993) plus ou moins simulés (Cicurel, 1985, Dabène, Cicurel *et alii*, 1990, Chnane-Davin (*dir.*), Felix et Roubaud, 2011) qui permettent à l'élève, durant le temps didactique, de formuler des actes en paroles, de mettre en œuvre et de développer sa capacité à communiquer et à interagir dans une situation donnée (Chnane-Davin, 2013, p. 3)¹⁴³ pour un accès à une compétence communicative (Hymes, 1984) dans l'espace de la classe.

3.4 Regards sur la maîtrise de la langue

3.4.1 Des enquêtes PISA au CECRL : regard à l'international

Les résultats des enquêtes PISA¹⁴⁴ publiés en 2012 ont nourri le projet pour la refondation de l'École¹⁴⁵ engagé le 8 juillet 2013 par le ministère de l'éducation nationale : les objectifs annoncés¹⁴⁶ sont les suivants :

- ✓ Créer les conditions d'une autonomie dans les collèges pour permettre aux enseignants de s'adapter à l'hétérogénéité et aux besoins des élèves,

¹⁴¹ <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

¹⁴² Les mots dans les disciplines, consulté à l'adresse : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_335147/fr/toutes-les-disciplines

¹⁴³ Chnane-Davin, F. (2013). « *Les disciplines scolaires entre compétences langagières et savoirs dans des dispositifs spécifiques* . » 3ème Colloque International de l'ARCD

¹⁴⁴ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

¹⁴⁵ <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

¹⁴⁶ Présentés et développés aux pages 57 à 61

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Systématiser l'accompagnement personnalisé,
- ✓ Travailler en interdisciplinarité et
- ✓ Organiser des travaux en petits groupes.

Ce projet affirme par ailleurs qu' « il faut s'occuper des 20% d'élèves en difficulté, et réaffirmer que l'aide aux plus faibles ne nuit ni aux meilleurs, ni aux moyens » ; sa légitimité se fonde sur le contexte international, dès lors que : « *tous les pays qui ont fait face à une baisse de niveau importante dans les classements PISA sont allés dans cette direction* » a précisé la Ministre de l'Education Nationale, avant d'ajouter : « *cette réforme va donc permettre, à moyen terme, d'élever le niveau de tous les élèves, ceux qui sont les plus en difficulté comme ceux qui sont le plus en avance.* » (Najat Vallaud-Belkacem, 26 janvier 2016)

Quelques repères : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le CECRL est un outil établi par le conseil de l'Europe pour définir la maîtrise d'une langue étrangère, *comme le français*, selon différents critères. Depuis 2001, c'est une référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement du français.

À la fin des années 1980, en Amérique du Nord et au Québec, les travaux de la psychologie cognitive mettent en évidence l'importance de bâtir le nouveau savoir sur des connaissances antérieures, de bien se connaître en tant qu'apprenant et d'être engagé dans son cheminement. Cette nouvelle vision de l'enseignement rend nécessaire de nouveaux outils d'apprentissage et d'évaluation.

Au début des années 2000, des initiatives sont prises en Europe : la mobilité des personnes sur le territoire européen rend nécessaire une transparence et une cohérence dans la reconnaissance de leurs compétences et de leurs qualifications.

Dans le même temps, le département Éducation et langues du Conseil de l'Europe veut promouvoir le plurilinguisme, la diversité linguistique et l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation.

Ainsi, en 2001, le Conseil de l'Europe met en place le Portfolio européen des langues : il est destiné à tous : élèves, collégiens, lycéens, étudiants et adultes. Chaque apprenant peut y

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

inscrire ses qualifications et ses expériences linguistiques et culturelles, selon une échelle d'évaluation commune à toute l'Europe : le Cadre Européen de Référence pour les Langues.

Le CECRL a été le déclencheur de l'évaluation par compétences pour nombre d'enseignants de langue, et cela pour deux raisons :

- ✓ d'abord, parce qu'il a défini précisément quelles étaient les compétences,
- ✓ ensuite, parce qu'il a défini des niveaux de compétence qui octroient aux enseignants des objectifs et des moyens d'évaluation très précis.

Outil établi par le conseil de l'Europe pour définir la maîtrise du français langue étrangère, le cadre européen commun de référence pour les langues génère un écho particulier à l'approche par compétence expérimentée par Sophie Goyet, *cette professeur de lettres d'un collège de Clamart à laquelle référence a été faite*¹⁴⁷ pour évoquer le positionnement des acteurs éducatifs en matière de maîtrise de la langue. Selon les propos de cette enseignante, l'approche par compétence cible précisément les tâches, dont chacune « *doit être aisément identifiable par les élèves* ». Or la réussite des tâches par l'élève est corrélée à sa maîtrise de la langue scolaire.

3.4.2 Les conséquences sociales et professionnelles d'un défaut de maîtrise langagière

« *Vecteur incontournable de nos relations familiales, sociales et professionnelles, la langue française devient un réel obstacle à quiconque ne la maîtrise pas suffisamment* » (Droualières 2013). « *Certaines erreurs de langage ont pour effet de déclasser irrémédiablement leurs auteurs* » (Pougeoise, 1999). Irrémédiablement, dès lors que nous nous exprimons, nous sommes soumis en permanence au jugement social (Bourdieu, 1982). La moindre erreur de langage peut se révéler disqualifiante lors d'un entretien d'embauche, « *un discrédit professionnel d'autant plus douloureux que le critère d'une maîtrise langagière prévaut parfois sur les compétences techniques et l'expérience professionnelle du candidat* » (Droualières 2013).

Mais alors, comment procèdent nos partenaires européens et de l'OCDE pour une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière ?

¹⁴⁷ en page 67

3.4.3 *La position du système éducatif français*

Comme nous l'indiquions en introduction, l'attachement des français à leur langue ne fait aucun doute ; pourtant sa maîtrise fait défaut, comme en témoignent les derniers chiffres des enquêtes PISA¹⁴⁸ publiés par l'OCDE¹⁴⁹ en mai 2012 ; ils révèlent, dans 65 pays, les compétences des collégiens âgés de 15 ans qui ont effectué leur scolarité obligatoire entre septembre 2002 et mai 2012. Ces évaluations qualifient de « préoccupants » les résultats du système éducatif français, dans la mesure où sont mis en évidence, sur les dix dernières années : « un accroissement des écarts de niveau entre les élèves et une aggravation des déterminismes sociaux ». L'organisme explique cette tendance par un accroissement du nombre d'élèves en difficulté en France, alors que dans les autres pays de l'OCDE, cette part demeure inchangée¹⁵⁰. La sixième enquête PISA consacre en 2015 les deux tiers de ses questions à l'évaluation des compétences scientifiques des élèves nés en 1999. Les résultats de cette enquête viennent d'être publiés.

- ✓ En quoi consiste le programme PISA ? *Quelques chiffres-clés*
- ✓ Existe-t-il d'autres enquêtes, que celles de l'OCDE ?
- ✓ Comment l'Europe traite-t-elle le problème d'une difficulté scolaire qui persiste ?

En quoi consiste le programme PISA ?

Le programme PISA est triennal et existe depuis 2000. Ses résultats sont considérés comme des indicateurs de la performance des systèmes éducatifs et permettent d'établir des comparaisons internationales. La mise en œuvre de procédures standardisées d'enquête, *sous la responsabilité du ministère de l'éducation de chaque pays participant*, permet de garantir la comparabilité des résultats : désignation d'un responsable de l'enquête dans chaque établissement, respect des consignes de passation, contrôles.

Les questionnaires traduits dans 45 langues différentes sont proposés à tous les pays participants. Les élèves ne sont pas évalués sur des connaissances et compétences au sens

¹⁴⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html> : Programme International pour le suivi des acquis des élèves

¹⁴⁹ Organisation de Coopération et de Développement Economiques

¹⁵⁰ Evaluation des acquis des élèves en compréhension de l'écrit et en culture scientifique - Note d'information N°13.30 - décembre 2013 consultée à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid54176/l-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-culture-scientifique.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

scolaire, mais sur leur capacité à les mobiliser et à les appliquer dans des situations variées. Les champs couverts relèvent principalement de trois domaines :

- ✓ La compréhension de l'écrit
- ✓ La culture mathématique
- ✓ La culture scientifique

Renouvelée tous les trois ans, l'enquête met l'accent sur un domaine majeur qui représente les deux tiers du questionnaire : compréhension de l'écrit en 2000, culture mathématique en 2003, culture scientifique en 2006. La reprise du cycle en 2009 permet de suivre les évolutions dans le temps : les résultats de PISA 2012 sont ainsi directement comparables à ceux de 2003. Il faudra attendre 2018 pour que la compréhension de l'écrit redevienne le domaine majeur. Cependant, même à raison d'un tiers des questions de l'enquête, on peut considérer que les trois domaines contribuent au travail d'investigation mené tous les trois ans.

Comment PISA définit-il la compréhension de l'écrit ?

La définition officielle de la " compréhension de l'écrit " dans PISA¹⁵¹ est la suivante : « *Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos.* » Cette définition implique la compréhension et l'utilisation de l'écrit mais aussi la réflexion à son propos à différentes fins. L'enjeu affiché par PISA de cette capacité est la possibilité, pour chaque élève, de :

- ✓ réaliser ses objectifs,
- ✓ développer ses connaissances et son potentiel et enfin
- ✓ prendre une part active dans la société.

Cette définition s'inscrit dans la perspective d'une construction progressive et évolutive d'un ensemble dynamique, de connaissances de compétences et de stratégies. Le programme PISA ne cherche pas à déterminer si les élèves de 15 ans lisent à une vitesse suffisante ou orthographient bien les mots ; il ne cherche pas non plus à évaluer leur taux de réussite à des items de mesure de la reconnaissance des mots ou du décodage. Il considère leur capacité à :

- ✓ dégager le sens de ce qu'ils ont lu,
- ✓ le développer,
- ✓ y réfléchir et
- ✓ utiliser la lecture à différentes fins pour l'atteinte de leurs objectifs.

¹⁵¹ Source : <http://media.education.gouv.fr/file/83/1/4831.pdf> p. 125

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Les trois compétences évaluées par le programme PISA en compréhension de l'écrit sont :

- ✓ La compétence « *s'informer* » selon laquelle les élèves sont capables de puiser les informations pertinentes dans un ou plusieurs documents et de les organiser. *Dans les tâches les plus difficiles, cette compétence suppose la capacité de suppléer l'information manquante.*
- ✓ La compétence « *interpréter* » implique l'aptitude à synthétiser et à mettre en perspective afin de construire le sens général d'un texte ou le sens particulier d'une phrase dans son contexte. Enfin,
- ✓ La compétence « *réagir* » exige que le texte soit analysé du point de vue de sa forme et de son contenu, et qu'il fasse en quelque sorte l'objet d'un effort d'appropriation de la part du lecteur.

La réalisation de ces trois compétences repose sur la mise en œuvre d'opérations cognitives d'un niveau plus ou moins élevé. Dans ces trois compétences, les tâches retenues sont plus ou moins complexes, en fonction : des supports, du nombre d'éléments requis ou du nombre de critères de sélection de ces éléments.

L'enquête PISA privilégie la notion de lecture pour apprendre, et non celle de l'apprentissage de la lecture. C'est la raison pour laquelle les compétences les plus élémentaires des élèves en lecture sont exclues de l'évaluation. Les élèves du plus bas niveau dans PISA peuvent être capables de lire au sens technique du terme, mais pas d'utiliser ce qu'ils ont lu pour répondre correctement à une question ou une consigne donnée par l'enseignant.

Nous aurions souhaité voir apparaître des items dédiés aux compétences langagières dans les enquêtes. Néanmoins, les compétences évaluées par le programme PISA en compréhension de l'écrit s'inscrivent pleinement dans le cadre de notre étude dans la mesure où, *comme nous l'indiquons en fin d'introduction*, le rapport à l'écrit constitue l'un de nos axes de recherche. Articulé autour de l'amélioration des pratiques langagières, le rapport à l'écrit contribue à une compréhension des difficultés de l'élève, et à la proposition de pistes d'évolution vers la maîtrise de la langue française.

Autre constat : les nouvelles technologies ne sont pas d'un grand secours pour combler les écarts de compétences entre élèves favorisés et défavorisés : l'un des derniers résultats d'une étude Pisa a surpris beaucoup d'observateurs : les pays, *où l'on investit le plus sur le numérique dans le domaine de l'éducation*, n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Enfin, on reproche à l'enquête Pisa de n'évaluer que les élèves scolarisés. Dans les pays peu développés, beaucoup d'enfants ne vont pas du tout à l'école, et l'on ne peut donc pas avoir une photographie réelle de l'état d'éducation d'une classe d'âge. De surcroît, le programme Pisa considère la lecture les mathématiques et les sciences, mais exclue la culture humaniste.

Quelques chiffres-clés¹⁵²

- ✓ **65**
C'est le nombre de pays ayant participé à PISA 2012, dont les 34 pays de l'OCDE
- ✓ **71**
C'est le nombre de pays ayant participé à PISA 2015, dont les 34 pays de l'OCDE
- ✓ **19 %**
C'est la proportion d'élèves en difficulté en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, sur un échantillon de 5000 élèves français âgés de 15 ans évalués en 2012
- ✓ **13 %**
C'est la part des élèves français aux plus hauts niveaux de compétence en compréhension de l'écrit
- ✓ **8 %**
C'est la part des élèves français aux plus hauts niveaux de compétence en culture scientifique

Ces chiffres de 2013 démontrent que une quasi similarité entre la proportion d'élèves en difficulté (19%), et celle des élèves au plus haut niveau de compétence (13 + 8 = 20%). Cela confirme ainsi l'accroissement annoncé par PISA des écarts de niveau entre les élèves, en France.

Existe-t-il d'autres enquêtes, que celles de l'OCDE ?

Une étude de la D.E.P.P.¹⁵³ sur l'évolution de nombre d'élève en difficulté face à l'écrit de 2011 recense six dispositifs d'évaluations. Quatre d'entre eux sont dédiés au premier degré. Il s'agit de :

¹⁵² Note d'information N°13.30 - décembre 2013, consultée sur le site du MEN à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid54176/l-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-culture-scientifique.html>

¹⁵³ La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ L'enquête « Lire, écrire, compter » menée en 1987, 1997 et 2007 auprès d'un échantillon de 2000 à 4000 élèves de CM2 sur : la compréhension de l'écrit, l'orthographe, la grammaire et le calcul.
- ✓ Le test spécifique de lecture mené en 1997 et 2007 auprès d'un échantillon de 9626 élèves en 2007 ; celui-ci portait sur la lecture, les connaissances lexicales phonologiques, morphologiques et orthographiques, et la compréhension d'énoncés.
- ✓ Le programme international de recherche en lecture scolaire en CM1 (PIRLS)¹⁵⁴ mené en 2001 et 2006 auprès d'un échantillon de 4404 élèves en 2006 sur la compréhension de l'écrit.
- ✓ Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons, intitulé « maîtrise du langage » (CEDRE), mené : en 2003 auprès d'un échantillon de 6109 élèves sur la compréhension orale, et en 2009 auprès d'un échantillon de 4952 élèves sur la compréhension de l'écrit et des outils de la langue.

Au delà de ces quatre dispositifs dédiés au premier degré, sont recensés deux dispositifs reliés au second degré ; il s'agit :

- ✓ du programme International pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mené tous les trois ans depuis 2000 auprès d'un échantillon de 5000 élèves âgés de 15 ans en 2012 sur les trois domaines cités plus haut : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique.
- ✓ du cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons intitulé « compétences générales » (CEDRE), mené en 2003 et 2009 auprès d'un échantillon de 18222 élèves en 2003 et 5142 élèves en 2009, tous scolarisés en classe de troisième générale en France sur les compétences générales appliquées aux disciplines.

En limitant ses échantillons aux élèves scolarisés en classe de troisième générale, le dispositif CEDRE écarte de ses analyses l'ensemble des collégiens en difficulté scolaire ou linguistique.

En intégrant à ses échantillons l'ensemble des élèves âgés de 15 ans, le dispositif PISA intègre à ses analyses l'ensemble des élèves, quelle que soit la nature des difficultés qu'ils peuvent rencontrer durant leur cursus scolaire.

Tous les élèves scolarisés en France ne sont pas dans la même situation au regard de la maîtrise de la langue française (Davin-Chnane, 2008). Certains, *comme cela a été abordé en introduction*, manient la langue avec aisance, d'autres rencontrent des difficultés scolaires à

¹⁵⁴ Note d'information N°1221 - décembre 2012, consulté sur le site du MEN à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid21049/programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-en-cm1-pirls.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

plus ou moins long terme en raison de retards accumulés au cours de leur scolarité, et d'autres rencontrent des difficultés linguistiques en raison du caractère récent de leur intégration dans le système scolaire français (Chiss, dir. 2008). Le point commun entre ces deux dernières catégories d'élèves est une non maîtrise de la langue française.

La maîtrise de la langue étant l'objet de la recherche, notre corpus, *présenté en deuxième partie dans le chapitre sept*, intègre tous les profils d'élèves. C'est la raison pour laquelle les analyses du dispositif PISA répondent de manière optimale aux besoins de l'étude.

Quelle est la position de la France parmi les 65 pays participants à l'enquête de 2012 ?

La France occupe la 21ème place en compréhension de l'écrit. En tête de palmarès on trouve :

- | | |
|--|--------------------|
| 1. La Chine, (Ville de <i>Shanghai</i>) | 5. La Corée du sud |
| 2. Hongkong | 6. La Finlande |
| 3. Singapour | 7. Taïwan |
| 4. Le Japon | 8. Canada |

Plus proches de nous, nos voisins européens occupent les places suivantes :

La Suisse :	17ème place	Le Royaume-Uni :	23ème place
La Belgique :	18ème place	L'Italie :	28ème place
L'Allemagne :	19ème place	Le Luxembourg :	30ème place
La France :	21ème place	L'Espagne :	32ème place

3.4.4 Les systèmes éducatifs de nos partenaires européens et asiatiques : comparaisons internationales

Occupée par Shanghai en 2009 et 2012, la Corée du Sud en 2006 et la Finlande en 2000 et 2003, la plus haute marche du podium dans le classement PISA des pays en compréhension de l'écrit est désormais, *comme le montrent les informations de la première ligne du tableau suivant*, trustée depuis six ans par l'Asie, Chine en tête avec la ville de Shanghai.

Le tableau numéro 17 de la page suivante regroupe et compare les classements PISA en compréhension de l'écrit des quinze premiers et quatre derniers pays entre 2000 et 2012 :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 17 : Comparaison des quinze premiers et des quatre derniers pays à l'ensemble des classements PISA en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012

Classement	Année de l'enquête					Nombre d'occurrences similaires
	En 2000 et 2009, la compréhension de l'écrit était le domaine majeur d'évaluation					
N°	2000	2003	2006	2009	2012	
1	Finlande	Finlande	Corée du sud	Chine Shanghai	Chine Shanghai	2 + 2
2	Canada	Corée du sud	Finlande	Corée du sud	Chine Hong-Kong	2
3	Nouvelle Zélande	Canada	Chine Hong-Kong	Finlande	Singapour	0
4	Australie	Australie	Canada	Chine Hong-Kong	Japon	2
5	Irlande	Suède	Nouvelle Zélande	Singapour	Corée du sud	0
6	Chine Hong-Kong	Pays-Bas	Irlande	Canada	* Finlande	0
7	Corée du sud	Chine Hong-Kong	Australie	Nouvelle Zélande	Taiwan	0
8	Japon	Belgique	Lichtenstein	Japon	Canada	2
9	Suède	Norvège	Pologne	Australie	Irlande	0
10	Islande	Suisse	Suède	Pays-Bas	Pologne	0
11	Belgique	Japon	Pays-Bas	Belgique	Lichtenstein	2
12	France	France	Belgique	Norvège	Estonie	2
13	Norvège	Pologne	Estonie	Estonie	Australie	2
14	Etats-Unis	Etats-Unis	Suisse	Suisse	Nouvelle Zélande	2 + 2
15	Danemark	Danemark	Japon	Pologne	Hollande	2
	Mexique	Brésil	Argentine	Chine Macao	Albanie	0
	Argentine	Mexique	Azerbaïdjan	Italie	Kazakhstan	0
Avant dernier	Chili	Indonésie	Qatar	Lettonie	Qatar	2
Dernier	Brésil	Tunisie	Kirghizistan	Kirghizistan	Pérou	2

Bien que Shanghai, Hong-Kong et Singapour occupent les trois premières places au classement de 2012, le modèle finlandais reste toutefois en tête du classement général comme le démontre le tableau 18 ci-dessous ; Ce document englobe l'ensemble des évaluations PISA relatives à la compréhension de l'écrit menées depuis le lancement du dispositif en l'an 2000.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 18 : Positions successives tenues entre 2000 et 2012 des douze pays les plus performants aux classements PISA en compréhension de l'écrit et évolution de leur tendance¹⁵⁵

Pays	Année de l'enquête					Evolution entre 2000 et 2012	Cumul des places occupées par le pays entre 2000 et 2012
	2000	2003	2006	2009	2012	Tendance	
Finlande	1	1	2	3	5	↓	(1+1+2+3+5) 12
Shanghai				1	1	→	(1+1)
Corée du sud	7	2	1	2	5	↑ ↓	(7+2+1+2+5) 17
Hong-Kong	6	7	3	4	2	↑	(6+7+3+4+2) 22
Canada	2	3	4	6	8	↓	(2+3+4+6+8) 23
Nouvelle Zélande	3		5	7	14	↓	(3+5+7+14)
Singapour				5	3	↑	(5+3)
Australie	4	4	7	9	13	↓	(4+4+7+9+13) 37
Japon	8	11	15	8	4	↓ ↑	(8+11+15+8+4) 46
Irlande	5		6		9	↓	(5+6+9)
Suède	9	5	10			↑ ↓	(9+5+10)
Pays-Bas		6	11	10		↓	(6+11+10)

Interprétation du tableau

Plus le chiffre inscrit en caractère gras dans la dernière colonne intitulée « **Cumul** des places occupées ... » est petit, plus le pays considéré a occupé des places proches de la première, et plus il est performant dans les évaluations PISA en compréhension de l'écrit. A titre d'exemple, le nombre **12** est le résultat de la somme des places. Ce résultat place la Finlande en tête du classement général des systèmes éducatifs partenaires des évaluations PISA.

Malgré une perte de quatre places au bénéfice de deux territoires de l'Asie : Shanghai (*ligne 2 du tableau*) et Singapour (*ligne 7*) entrés dans PISA à partir de 2009, le système éducatif finlandais demeure en tête du classement général des évaluations en compréhension de l'écrit, depuis le lancement du programme en l'an 2000 jusqu'aux derniers résultats connus à ce jour, ceux de 2012.

¹⁵⁵ Sources : <http://media.education.gouv.fr/file/83/1/4831.pdf>
http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/l_etat_de_l_ecole_2011_pisa_2009_comprehension_de_l_ecrit_evolution_2000_20091.pdf
<https://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Parmi les chutes record : l'Australie passe de la 4^e à la 13^e place (*ligne 8 du tableau*) et la Nouvelle Zélande tombe du 3^e au 14^e rang (*ligne 6*). L'Allemagne qui, après le « choc Pisa » de 2000, a engagé des réformes d'envergure, progresse de la 20^e à la 16^e place¹⁵⁶. Enfin, avec deux places de perdues, la France se maintient à la 21^{ème} place.

Trois types de questions se posent :

- ✓ Comment, les pays situés aux deux extrémités du classement PISA 2012, organisent-ils leur enseignement, quelle est la clé de leur réussite, ou la réponse à leur échec ?
- ✓ Comment procèdent nos partenaires européens et de l'OCDE pour une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière ?
- ✓ Comment l'Europe traite-t-elle le problème d'une difficulté scolaire qui persiste ?

Comment Europe et Asie organisent-elles leur enseignement primaire et secondaire ?

Avec sa 21^{ème} place, la France se situe au bas du premier tiers du classement PISA des 65 pays participants aux évaluations PISA de 2012 en compréhension de l'écrit.

Qu'en est-il des autres pays ? Alors que certains participent à l'ensemble des évaluations du programme depuis son lancement, d'autres, *comme l'indiquent les deux tableaux précédents*, n'ont été évalués qu'à deux reprises depuis 2000. Parmi les participants réguliers, on trouve six pays sur les douze dont le système éducatif dégage les meilleurs résultats en compréhension de l'écrit : la Chine, *avec la commune de Shanghai*, la Finlande, Hong-Kong, le Japon, la Corée du sud, le Canada et l'Autriche. En revanche, aucun des dix sept pays dont le système éducatif dégage les moins bon résultats dans ce domaine n'a participé à l'ensemble des cinq évaluations organisées par PISA entre 2000 et 2012. Deux de ces dix sept pays totalisent tout au plus deux évaluations : le Qatar en 2006 et 2012, le Kirghizistan en 2006 et 2009.

Comment ces pays européens et asiatiques organisent-ils leur enseignement, au primaire comme au secondaire ?

Nous partirons de l'hypothèse suivante : tenter une analyse de l'organisation d'autres systèmes éducatifs que le notre et dont les performances en compréhension de l'écrit sont différentes,

¹⁵⁶ Articles de presse consultés aux adresses :

<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/03/01016-20131203ARTFIG00338-niveau-scolaire-la-france-perd-deux-places-au-classement-mondial.php>
<http://www.ladepeche.fr/article/2015/09/19/2180521-la-france-mal-notee-au-classement-pisa.html>
<http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20131203.OBS7934/pisa-2012-ce-qu-il-faut-retenir-du-rapport.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

conduit à l'émergence de points faibles dans l'organisation de notre système scolaire. L'objectif est d'élaborer des pistes d'amélioration de l'efficacité de notre système scolaire en compréhension de l'écrit. ***Une précision s'impose*** : la compréhension de l'écrit désigne l'ensemble des sept composantes de la maîtrise de la langue telles que nous les avons définies dans le chapitre précédent (tableau n°10, p. 67) ; par ailleurs, les pages 102 à 104 précisaient le principal facteur de différenciation entre le langage courant et le langage scolaire. En effet :

- ✓ en page 102, une tentative d'éclairage sur les limites de la langue de communication dans les interactions langagières de la classe pointait du doigt son insuffisance à produire les écrits évalués dans les disciplines en situation scolaire.
- ✓ en page 103, une tentative de distinction entre langue de scolarisation et langue scolaire rappelait l'ensemble de ses spécificités (code langagier strictement régulé, lexicque, syntaxe et grammaires spécifiques) et leur fonction de levier du langage oral vers le langage écrit. *Plusieurs références d'auteurs étaient citées à ce propos.*
- ✓ en page 104, une tentative d'éclairage sur les enjeux de la langue scolaire attribuait à son code langagier le moyen de faciliter un transfert du langage oral vers le langage écrit et, par voie de conséquence, de rapprocher l'élève d'une réussite des tâches.

Enfin, le chapitre 4 revient plus longuement sur les enjeux du rapport à l'écrit pour l'évolution de l'élève vers la maîtrise de la langue française.

Si, comme le démontrent les enquêtes, la difficulté scolaire perdure, chaque pays tente d'y remédier en agissant parfois sur l'organisation de son enseignement. Notre observation de l'organisation de plusieurs systèmes éducatifs va s'intéresser, *dans un premier temps*, aux pays dont les résultats les propulsent en haut du classement, puis elle examinera ensuite les particularités des systèmes éducatifs de ceux dont les chiffres sont les plus bas.

L'organisation du système éducatif des huit pays en tête du classement PISA

La république populaire de Chine

Géré par le Ministère de l'Education, le système éducatif de la république populaire de Chine scolarise ses élèves sur une durée minimale de neuf ans, durée de sa scolarité obligatoire. Les enfants débutent l'école à sept ans pour deux semestres d'études. Les disciplines enseignées sont : le chinois, les mathématiques, l'éducation physique et sportive, la musique, les arts plastiques, les sciences naturelles et l'éducation civique.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

L'anglais comme langue seconde est introduite à la classe « Niveau 2 ». Dès la classe appelée « Niveau 4 », les élèves vont travailler deux semaines par semestre, alternant stages de découverte et apprentissage, principalement dans des entreprises pour une familiarisation avec le monde du travail. Tous les élèves assistent, le lundi, à une cérémonie du lever du drapeau et sont obligés de porter l'uniforme de leur école ce jour-là.

Avec un taux d'alphabétisation de 98,2% pour les hommes et de 94.5% pour les femmes en 2015¹⁵⁷, la Chine se place parmi les pays les plus en avance. On trouve dans le pays deux types d'écoles : des écoles rurales et des écoles urbaines. Les écoles rurales adoptent généralement un horaire flexible dont l'évolution suit la saison agricole. Avec un programme souvent limité aux cours, de langue chinoise, de mathématiques et de morale, leur objectif principal est une préparation des élèves aux travaux manuels. En revanche, avec un horaire fixe sur six jours, les écoles urbaines dispensent une éducation qui prépare à des études et des emplois supérieurs. Face à un nombre croissant de parents persuadés que l'éducation rurale ne donne aucune chance à leurs enfants et les confine à une vie agricole qu'ils savent déjà exercer sans éducation, le gouvernement tend à vouloir diminuer le fossé entre ces deux réalités.

L'organisation du système éducatif finlandais

La Finlande est le pays européen le plus haut placé dans les résultats des tests PISA ; son système éducatif demeure une référence.

En 2009, le système éducatif du pays figurait en 3^e place dans les évaluations du programme, ce qui lui a valu, cette année là, l'attention du monde entier. Une réforme radicale sera par la suite annoncée, six ans plus tard, en avril 2015 pour un enseignement par thème, avec une approche « holistique », en remplacement de l'enseignement traditionnel restreint au champ d'une seule discipline. Cette approche semble faire écho à l'une des mesures présentée dans le cadre de la réforme du collège, en France : les « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires » (EPI). Cette invitation de l'institution adressée à chaque enseignant d'une recherche de croisements interdisciplinaires dans l'élaboration de projets pédagogiques traduit la volonté du ministère d'une levée des barrières entre les disciplines.

Au-delà de l'innovation didactique, l'objectif de ce genre de réforme, en France comme en Finlande, semble être une meilleure adaptations aux défis d'avenir, en ce sens qu'elle prend appui non plus sur des contenus d'enseignements propres à une discipline mais sur des

¹⁵⁷ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_de_la_R%C3%A9publique_populaire_de_Chine

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

compétences. Et c'est justement par cette approche que, *comme nous l'indiquions en introduction*, l'union européenne entend « *lier davantage que ce n'est le cas actuellement et notamment en France, l'éducation, avec les possibilités d'emploi, l'égalité des chances et bien entendu le développement personnel de l'élève.* » (M.E.N., 2012)¹⁵⁸.

Avec un taux d'alphabétisation de 99.7 %¹⁵⁹, la Finlande dépasse désormais les 98% de la Chine. Par ailleurs, 25% de la population finlandaise sort de l'enseignement supérieur.

L'enseignement primaire et secondaire

Depuis 1968, le système éducatif finlandais se fonde sur une école primaire polyvalente (*peruskoulu* en finois, *grundskola* en suédois) de 9 années obligatoires que les élèves rejoignent à l'âge de 6 ou 7 ans. Au terme de cet enseignement, à l'âge de 15 ou 16 ans, ceux qui désirent continuer leurs études ont le choix entre l'école secondaire supérieure (*lukio*) et l'école professionnelle (*ammattillinen oppilaitos, yrkesinstitut*). Contrairement au système suédois, ces deux filières sont bien séparées. L'enseignement secondaire n'est pas obligatoire, mais une écrasante majorité des élèves le suit. Les enseignements, primaire et secondaire, sont financés par la collectivité ; la cantine y est gratuite, mais pas seulement.

Un système égalitaire et efficace

Le système éducatif finlandais est le système le plus égalitaire avec, parmi les 65 pays participants aux tests PISA de 2012, le plus petit écart entre les meilleurs élèves et ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés. Par comparaison, le système éducatif français laissait apparaître, à l'issue des mêmes tests, une augmentation des écarts entre les niveaux scolaires des élèves qu'il scolarise. Par ailleurs, la Finlande s'évertue à garantir une égalité de traitement entre les élèves, quelle que soit la situation financière de leur famille. Au-delà de la gratuité de la cantine, durant la scolarité obligatoire de 7 à 16 ans, les trois mesures suivantes sont en vigueur :

- ✓ toutes les fournitures scolaires sont gratuites et fournies par les établissements scolaires.
- ✓ Les élèves qui habitent loin de l'école, à *plus de 5km*, peuvent demander le remboursement de leurs frais de transport. Et enfin,

¹⁵⁸ Odile Quintin, Administrateur principal de la commission européenne honoraire, Eduscol : Présentation du socle commun, consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254

¹⁵⁹ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_finlandais#cite_note-14

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage peuvent aussi bénéficier, au sein de leur établissement, de l'aide d'un professeur spécialisé (*erityisopettaja*), qui peut venir dans un cours pour le guider ou bien travailler avec lui séparément.

Le système éducatif finlandais demeure une référence. Comme nous l'indiquions précédemment, d'après l'enquête internationale PISA de 2003, les élèves finlandais âgés de 15 ans figuraient au premier rang mondial au titre des compétences linguistiques et scientifiques, et étaient classés en deuxième position en termes de résolution de problèmes. Concernant le cycle supérieur, le forum économique mondial classe la Finlande au premier rang mondial pour, à la fois le recrutement et la qualité de son personnel, et au deuxième rang pour l'enseignement des mathématiques et des sciences.

Les études qui s'interrogent sur les motifs de ces très bons résultats mettent en avant :

- ✓ la responsabilisation précoce des élèves,
- ✓ l'absence de stress dans un système qui ne connaît pas le redoublement et
- ✓ la formation de qualité des enseignants.

Depuis 1979, un Masters, Bac+ 5 est exigé sur tous les postes. À la suite de cette réforme les enseignants ont obtenu le même statut social que les médecins et avocats – facilitant le recrutement très rigoureux parmi les meilleurs 10 % de diplômés.

Hongkong : entre pression et compétitivité

Hong-Kong est une ville cosmopolite ; les niveaux de flexibilité et d'instruction de sa population active sont particulièrement élevés. Alors que le système éducatif hongkongais¹⁶⁰ relève du Bureau de l'Éducation « *Education Bureau (EDB)* », la politique de l'éducation relève de la Commission de l'Éducation. Pour l'année scolaire 2007-2008 on comptait 635 écoles primaires, 565 écoles secondaires et 60 écoles spécialisées.

Le système scolaire de Hong-Kong est souvent réputé pour son excellence. Or, il est une source de compétitivité et de pressions énormes pour les élèves. Certains sont obligés d'apprendre à lire dès l'âge de deux ans. Les enseignants, du Primaire comme du Secondaire, peuvent donner jusqu'à deux à trois heures quotidiennes de devoirs à faire à la maison.

¹⁶⁰ Source : Consulat général de France à Hong-Kong, consulté à l'adresse : https://www.google.fr/search?q=le+syst%C3%A8me+%C3%A9ducatif+de+hong-kong&oq=le+syst%C3%A8me+%C3%A9ducatif+de+hong-kong&aqs=chrome.0.69i59.20347j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La pression des tests et des examens est particulièrement forte ; échec et démotivation qui s'ensuivent sont des réalités courantes. Dans le secondaire, les élèves étaient 38 par classe à la rentrée 2008, et 36 à la rentrée 2009.

Système éducatif hongkongais : la question linguistique.

Le chinois demeure la langue d'enseignement de la quasi-totalité des écoles primaires. Seule l'anglais est l'autre langue, couramment enseignée dans le cadre de l'emploi du temps officiel. Avant la rétrocession de Hong Kong à la Chine le 1er juillet 1997, la plupart des écoles secondaires utilisaient l'anglais comme medium d'instruction. Le passage d'un enseignement primaire en langue maternelle à un enseignement secondaire, dispensé en anglais, constituait un défi majeur pour bon nombre d'élèves ; c'est cette situation qui a poussé l'administration de Hong-Kong à encourager les établissements scolaires à l'adoption du chinois en tant que langue officielle d'enseignement dans le secondaire.

Mais l'enseignement dans les universités de Hong Kong est dispensé en anglais. Une majorité d'étudiants rencontre donc les pires difficultés à suivre les cours. C'est ce qui amène aujourd'hui les autorités à repenser l'usage exclusif du chinois comme medium d'instruction.

Système éducatif hongkongais : un cursus en pleine évolution.

Depuis 1978, les élèves hongkongais effectuent neuf années de scolarité obligatoire et gratuite, depuis l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 15 ans.

Une grande réforme de l'éducation secondaire s'est déroulée entre 2010 et 2012. Le nouveau système académique secondaire comprend 3 années de « *Secondary education* » (équivalent du collège) et 3 années de « *Senior Secondary education* » (équivalent au lycée).

Un élitisme hérité du système britannique

Au lycée, les matières principales sont : le chinois, l'anglais, les mathématiques et les cours de culture générale, à hauteur de 45 à 55 % du temps d'enseignement¹⁶¹. Si l'enquête PISA 2003 a révélé les excellents résultats des élèves hongkongais en culture mathématique, sciences et résolution de problèmes, elle a également fait apparaître que c'est la population scolaire de Hong Kong qui manifeste l'attitude la plus négative à l'égard de l'école.

¹⁶¹ Béatrice Cabau-Lampa, « Le système éducatif de Hong Kong », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 41 | avril 2006, mis en ligne le 16 novembre 2011, consulté le 16 avril 2016. URL : <https://ries.revues.org/1168>

Singapour

L'enseignement à Singapour est connu pour être un des plus stricts et compliqués du monde¹⁶². L'État de Singapour a remporté le championnat international de mathématiques et de science en 1995, 1999 et 2003. La compétition entre les étudiants y est très présente ; elle cause de nombreux cas de suicide chez les adolescents. L'élitisme s'explique par le fait que Singapour a pour seule ressource naturelle l'intelligence de ses habitants. Les langues enseignées sont l'anglais, le chinois, le malais et le tamoul. L'admission se fait à trois ans et la scolarité obligatoire dure en principe 14 ans. Le port de l'uniforme est obligatoire.

Le système éducatif de Singapour a suscité un intérêt international soutenu durant ces vingt dernières années ; il a servi de référence pour les pays soucieux de réformer leur éducation, en raison du succès répété de ses élèves dans les évaluations PISA.

Jason Tan (2014¹⁶³) souligne, lors d'un colloque consacré aux enjeux mondiaux de l'éducation en Asie, trois caractéristiques clés du système éducatif de Singapour ; celles-ci contribuent à une meilleure appréhension du contexte, dans lequel le fonctionnement des établissements Singapouriens doit être compris.

- ✓ La première de ces caractéristiques est la croyance en une méritocratie fondée sur un système d'examens nationaux à fort enjeu, depuis le primaire, jusqu'à l'entrée à l'université.
- ✓ La seconde caractéristique est la création de filières fondées sur les capacités des élèves, dans le primaire comme au secondaire.
- ✓ La troisième caractéristique est un équilibre entre la centralisation des décisions politiques en matière d'éducation, et la délégation des prises de décision aux chefs d'établissement.

L'auteur critique l'élitisme croissant engendré par ce système soi-disant méritocratique, qui masque de nombreuses inégalités sur le terrain, à commencer par les revenus des familles. Ces inégalités ont été exacerbées par la marchandisation croissante de l'éducation au cours des trente dernières années. L'apparition d'une compétition agressive a conduit à une stratification des élèves et des établissements, plus particulièrement dans le secondaire. Par ailleurs, l'immigration massive des vingt dernières années interroge l'identité nationale de ce

¹⁶² Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Enseignement_%C3%A0_Singapour

¹⁶³ Jason Tan, « L'enseignement à Singapour : pour quoi ? Pour qui ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 15 avril 2016. URL : <http://ries.revues.org/3852>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

pays et sa capacité d'intégration des nouveaux immigrants. Une des réponses apportées par le gouvernement a été la mise en place, en 2011, d'une révision des programmes portant sur l'éducation de la personnalité et de la citoyenneté ; celle-ci a élargi le concept de citoyenneté vers des compétences interculturelles.

Structure du système éducatif : une articulation entre primaire secondaire et supérieur

Depuis 2003, l'entrée à l'école primaire se fait généralement à l'âge de 6 ans et la scolarité obligatoire dure 6 années, dont 4 ans d'acquisition des bases et 2 ans d'orientation.

Le secondaire inférieur dure de 4 à 5 ans selon les filières. Il comporte trois filières¹⁶⁴ :

- ✓ « *secondary express course* » d'une durée de 4 ans pour les meilleurs élèves (10 %) ;
- ✓ « *secondary normal course* » académique ou technique d'une durée de 5 ans ;
- ✓ et enfin une filière professionnelle d'une durée de 1 à 4 ans.

Le secondaire supérieur dure 1, 2 ou 3 ans, selon le niveau scolaire des élèves.

Les programmes d'enseignement

Les disciplines enseignées à l'école primaire sont : langues, mathématiques, sciences, sciences sociales, art, musique, éducation civique et morale (en langue maternelle), santé et éducation physique. À la fin de l'école primaire, les élèves doivent être capables, entre autres, de distinguer le bien du mal, de coopérer, de partager, de faire attention aux autres, d'être fier de leur travail, de connaître et d'aimer Singapour.

Le temps d'enseignement

Deux semestres de 40 semaines structurent l'année scolaire. La durée des cours est de 30 minutes au primaire et 40 minutes dans le secondaire.

Les réformes en cours

Le ministère de l'éducation met en œuvre, depuis mars 2010, un nouveau cadre pour renforcer le développement des compétences du XXI^e siècle chez les élèves : créativité, innovation, compréhension interculturelle et résilience. Les connaissances et compétences doivent être étayées par des valeurs comme le respect, la responsabilité, l'intégrité, les soins

¹⁶⁴ Source : site du ministère de l'éducation <http://www.moe.gov.sg/education/landscape/>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

(*care*), ou l'harmonie. Les parents peuvent désormais connaître le « profil de développement holistique » de leur enfant pour connaître le développement de ses valeurs et compétences.

La proportion de la population compétente en deux ou plusieurs langues est passée de 56 % en 2000 à 71 % en 2010.

La sélection précoce des élèves stimule la demande de cours particuliers dès l'enseignement primaire. Les ménages ont dépensé en 2008 environ 680 millions de dollars en cours particuliers, à domicile ou dans des centres.

Le Japon

Le système éducatif au Japon est caractérisé par une sélection importante des élèves¹⁶⁵, de la même manière qu'à Singapour, avec des concours et la cohabitation de systèmes publics et privés. Il est géré par le Ministère japonais de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et de la technologie.

Organisation du calendrier scolaire

L'année scolaire débute en avril ; les cours ont lieu du lundi au vendredi, ou samedi suivant les écoles. L'année scolaire se découpe en deux ou trois périodes, séparées par de courtes vacances au printemps et en hiver et une interruption de six semaines pendant l'été.

Les élèves suivent successivement trois cycles :

- ✓ l'école primaire « 小学校, *shōgakkō* » qui dure six ans (élèves de 6 à 12 ans),
- ✓ le collège « 中学校, *chūgakkō* » qui dure trois ans (12-15 ans) et
- ✓ le lycée « 高校, *kōkō* » qui dure également trois ans (16-18 ans).

Presque toutes les écoles publiques sont mixtes. De la même manière que pour la Chine et Singapour, le port de l'uniforme est encore obligatoire dans une bonne partie des lycées et dans certaines écoles, mais cette pratique tend à diminuer, surtout dans les établissements publics. L'année scolaire comprend 210 jours d'éducation. Cinq jours et demi de classe sont dispensés chaque semaine. Aucune orientation n'est prévue avant l'entrée en université.

¹⁶⁵ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_au_Japon

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le système universitaire étant, comme à Singapour, très élitiste, les écoliers travaillent dur depuis l'école maternelle jusqu'à l'entrée en université. Beaucoup d'écoles maternelles recrutent sur concours ; les questions sont bien sûr adaptées à l'âge des enfants ; elles traitent des formes, des couleurs, de la nature. Les cours du soir « 塾, *juku* » deviennent une règle pour les lycéens.

La Corée du sud

En Corée du sud, la scolarité obligatoire s'étend de l'âge de 6 ans, jusqu'à l'âge de 14 ans. Le système scolaire coréen est semblable à celui du Japon. En effet, il est divisé en cinq niveaux : jardin d'enfants, primaire, collège, lycée et université :

- ✓ le jardin d'enfants, d'une durée comprise entre 2 et 3ans, s'étend de l'âge de 3 à 6 ans.
- ✓ l'école primaire, d'une durée comprise entre 6 et 7 ans, s'étend de l'âge de 11 à 12 ans.
- ✓ le collège, d'une durée de 3 ans, s'étend de l'âge de 12-13 à 14-15 ans.
- ✓ le lycée, d'une durée de 3ans, s'étend de l'âge de 15-16 à 17-18 ans, et enfin,
- ✓ l'université, qui comprend les quatre dernières années du schéma éducatif.

L'année scolaire débute en mars. Elle se déploie en plusieurs semestres, séparés par des vacances d'été qui s'étendent sur les mois de juillet et août, comme en France. De la même manière qu'au Japon, la trêve estivale marque une transition entre le premier semestre qui débute au mois de mars et se termine au mois de juin, et le second semestre qui débute au mois de septembre pour s'achever au mois de décembre ; les vacances d'hiver débutent fin décembre pour se terminer fin février. Enfin, les vacances de printemps débutent souvent la première semaine de mars et précèdent ainsi la rentrée.

Depuis 2012, les écoles primaires et les collèges n'ont plus tenu les cours le samedi.

Généralement, les matières les plus importantes sont les mathématiques, les sciences, le coréen, les études sociales et l'anglais. L'éducation physique est couramment considérée comme de moindre importance.

L'uniforme : contraintes et sacrifice financier

En Corée, les contraintes liées au port de l'uniforme sont supérieures à la Chine, Singapour et au Japon. Presque tous les lycéens et collégiens portent l'uniforme de leur établissement. Le port de l'uniforme a été instauré à l'école à la fin du XIX siècle, lors de l'occupation japonaise en Corée. Son utilisation servait au contrôle des étudiants coréens,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

avant qu'il devienne vestige de l'impérialisme japonais. Depuis 1986, on le porte à nouveau. Les uniformes des écoles sont faits pour améliorer la vie de la communauté scolaire mais ils sont généralement très chers. Pour chaque saison, il y a un type d'uniforme scolaire et chaque école décide la date où les élèves changent leurs uniformes.

L'éducation sud-coréenne en chiffres

Selon le *CIA World Factbook*¹⁶⁶, le taux d'alphabétisation des personnes âgées de plus de 15 ans en Corée du Sud s'élève à 97,9 % en 2012. Ce taux talonne d'un dixième les 98% d'alphabétisation de la population chinoise et se répartit de la manière suivante : 99,2 % pour les hommes et 96,6 % pour les femmes.

L'enseignement primaire et secondaire

L'école primaire scolarise durant 6 ans ; le secondaire, durant 3 ans. Les coréens commencent leur scolarité par une année facultative vers l'âge de six ans à l'école maternelle. Au terme de cette étape, l'école primaire prend le relais avec six années obligatoires, sanctionnées par un examen final. Habituellement, le professeur de classe enseigne la majorité des matières. Mais, il existe des professeurs spécialisés dans certains domaines comme l'éducation physique et les langues étrangères.

Au bout des six années de primaire, l'élève entame des études secondaires. Elles sont séparées en deux parties (collège et lycée) ; chacune se déroule en trois ans : les sud-coréens, fraîchement sortis du primaire entrent d'abord au collège à l'âge de treize ans, puis au lycée à l'âge de 16 ans.

Le Canada

Caractéristiques générales d'un système éducatif décentralisé

Les enfants commencent généralement à fréquenter l'école à quatre ou cinq ans. La maternelle n'est toutefois pas obligatoire dans le système actuel, bien que la majorité des enfants la fréquentent.

¹⁶⁶ CIA : *Central Intelligence Agency*, *The World Factbook*¹ est une publication annuelle officielle de la CIA détaillant chaque pays du monde, des points de vue géographique, démographique, politique, économique et militaire. Source : Wikipédia, consulté à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/The_World_Factbook

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le système scolaire du Canada comprend des établissements publics et privés, depuis la maternelle jusqu'à l'université¹⁶⁷. Au Canada, il n'y a pas de ministère national de l'Éducation. Chacun des trois territoires et chacune des dix provinces du Canada sont responsables de leur propre politique en matière d'éducation, d'enseignement supérieur et de recherche.

Le Canada comprend deux langues officielles : le français et l'anglais. Si une majorité de francophones vit au Québec, d'importantes communautés parlant le français et se répartissent dans tout le pays. Une seule province est francophone, le Québec. C'est donc le seul endroit au Canada où il est possible de poursuivre ses études, en français dans tous les secteurs.

En matière d'éducation, le bilinguisme se traduit par l'apprentissage des deux langues officielles dès l'école primaire, et par des programmes d'immersion. Au niveau de l'enseignement supérieur, cet apprentissage se poursuit au sein d'établissements : anglophones au Québec, francophones hors Québec, et bilingues sur l'ensemble du territoire canadien. D'après la loi du pays, les enfants doivent aller à l'école dès 5 ans, jusqu'à l'âge de 16 ans. Le système d'éducation du Canada est structuré de la manière suivante :

- ✓ niveau élémentaire (de la maternelle à la 6e ou 8e année, selon les provinces),
- ✓ niveau secondaire (de la 8e ou 9e à la 11e ou 12e année), puis
- ✓ niveau postsecondaire (du collège à l'université).

L'année scolaire s'étend généralement de septembre à décembre, puis de janvier à mai, et certains programmes d'été sont offerts de juin à août.

Le collège et le lycée

Les collèges et lycées canadiens proposent plus de huit mille programmes dans un vaste éventail de domaines techniques et professionnels, ainsi que des programmes de passage à l'université. Ces programmes peuvent durer quelques mois ou une année, et les collèges collaborent souvent étroitement avec l'industrie pour s'assurer que les cours tiennent compte de l'évolution des milieux de travail et des besoins des employeurs. Ces programmes constituent enfin un excellent moyen de profiter d'une expérience pratique, tout en étudiant.

Dans l'enseignement secondaire, les collégiens et lycéens doivent suivre certains cours pendant plusieurs années, notamment l'anglais ou le français et les mathématiques. Certains

¹⁶⁷ Source : http://fr.immigrationcanadaservices.com/?page_id=1762

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

cours leur garantit un emploi à l'obtention de leur diplôme. D'autres cours les préparent pour l'université.

L'université

Les universités canadiennes offrent aux étudiants des connaissances pointues et des compétences très recherchées dans une économie mondialisée¹⁶⁸. Celles-ci permettent une spécialisation dans diverses disciplines : formation générale, sciences sociales, sciences de la santé, génie et technologies informatiques, gestion, sciences infirmières, beaux-arts ou étude des médias.

Plus de 95 % des Canadiens choisissent l'école publique pour l'éducation de leurs enfants. Le Canada dépense davantage pour l'éducation que tout autre pays du G8. Les étudiants des écoles secondaires publiques se classent de façon constante parmi les meilleurs au monde aux tests standardisés.

Un système éducatif en phase avec les enjeux mondiaux actuels

Les écoles élémentaires et secondaires canadiennes admettent des élèves étrangers depuis de nombreuses années et offrent des services importants pour leur assurer de l'aide pendant qu'ils sont loin de leur pays d'origine¹⁶⁹. Les écoles financées par l'État, comme les écoles privées se conforment aux normes gouvernementales et jouissent toutes d'une bonne réputation mondiale.

Chef de file mondial en innovation, en technologie et en recherche-développement, le système d'éducation postsecondaire canadien est au cœur de la nouvelle économie du savoir. Celui-ci garanti l'acquisition de compétences-clés porteuses de débouchés dans l'industrie et le milieu universitaire.

L'Australie

Le système éducatif australien relève essentiellement de la compétence des États et des territoires, et non du gouvernement fédéral. Il suit le modèle à trois niveaux¹⁷⁰ qui comprend

¹⁶⁸ Source : <http://www.caps-i.ca/fr/education-in-canada/>

¹⁶⁹ Source : http://fr.immigrationcanadaservices.com/?page_id=1762

¹⁷⁰ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_australien

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

l'enseignement primaire, « *primary schools* », l'enseignement secondaire « *middle school* », et l'enseignement supérieur. Le programme PISA classe, pour l'année 2006, le système d'éducation australien au 6^e rang mondial pour la lecture, au 8^e pour les Sciences et au 13^e pour les mathématiques.

L'âge de fin de scolarité obligatoire varie d'un État à l'autre ; il se situe généralement avant la fin des études secondaires, soit vers l'âge de 15 ou 16 ans. L'enseignement post-obligatoire est réglementé par « *l'Australian Qualifications Framework* » qui organise un système unifié de diplômes nationaux dans : les écoles, les Instituts Supérieurs d'Enseignement Technique « *TAFE Collèges* » et les universités.

L'année scolaire en Australie, variable selon les institutions, s'étend généralement :

- ✓ de fin janvier à mi-décembre pour les écoles primaires, secondaires et les « TAFE Collèges »,
- ✓ de fin février à mi-novembre pour les universités, avec des vacances intermédiaires et des pauses pour chaque institut d'enseignement.

Les écoles

De la même manière qu'en France, l'enseignement est obligatoire en Australie entre les âges de six et quinze ans. Cependant, plus des trois quarts des élèves restent scolarisés jusqu'à l'âge de dix-sept ans. De la même manière qu'en France, les écoles publiques sont gratuites et les écoles privées, laïques et religieuses, sont payantes. Peu importe si un établissement est public ou privé, il est tenu de respecter le même programme. La plupart des élèves, qu'ils soient dans les écoles privées ou gouvernementales, portent un uniforme ; néanmoins, en l'absence d'obligation, certaines écoles australiennes ne demandent pas d'uniformes.

L'enseignement secondaire

Le terme « *High school* » désigne l'enseignement secondaire en Australie. Dans quelques États, des Instituts Supérieurs d'Enseignement Technique « *TAFE* » *College*, *T.A.F.E* signifiant « *éducation avancée et technique* », sont des instituts dispensant l'équivalent des cours du secondaire. Le TAFE est souvent utilisé par les adultes n'ayant pas achevé leur 12^e année. Il existe également des centres privés d'éducation pour les adultes, dont l'offre s'adresse aux personnes n'ayant pas terminé leur 12^e année, ou encore aux étudiants qui décident d'améliorer leurs résultats du secondaire ou leur classement en vue d'une admission à l'université. La durée exacte de l'enseignement secondaire varie d'un État à l'autre.

La présence à l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ 17 ans en Tasmanie,
- ✓ 16 ans dans les États du Victoria, de l'Australie méridionale et du Queensland,
- ✓ 15 ans dans tous les autres États et territoires.

La législation de l'éducation obligatoire a été compliquée par plusieurs initiatives au niveau du Commonwealth et des États. Plusieurs Australiens demandent que l'éducation obligatoire avec l'âge soit remplacée par l'éducation obligatoire jusqu'à l'obtention du diplôme : les élèves devraient donc rester à l'école jusqu'à la fin de leur dernière année ou bien jusqu'à l'obtention de leur qualification, au lieu de pouvoir quitter l'école à l'âge prescrit.

L'organisation du système éducatif des 4 pays situés en bas du classement PISA

Lorsque l'on effectue un tour d'horizon des principales caractéristiques de l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire et, plus globalement, de l'enseignement obligatoire en Europe, plusieurs constats s'imposent.

Le premier est que, partout en Europe, l'école primaire privilégie la fonction d'intégration : l'ensemble des établissements de ce niveau offrent le même programme et le même contenu de formation à tous les enfants. L'enseignement est ouvert dans la majorité des pays aux élèves dès l'âge de six ou sept ans. Il coïncide généralement (*exception faite de l'Irlande, de la Pologne, du Luxembourg et des Pays-Bas*) avec la première année de l'enseignement obligatoire. Celui-ci s'étale sur neuf ou dix ans dans la plupart des pays et couvre le niveau secondaire inférieur (ce qui correspond au collège en France) et/ou une partie du secondaire supérieur (ce qui correspond au lycée en France). La majorité des jeunes européens achèvent leur scolarité obligatoire théoriquement à l'âge de quinze ou seize ans.

C'est, en revanche, sur la façon d'organiser les parcours scolaires au cours de l'enseignement obligatoire ou, plus précisément, sur la « façon d'articuler la fonction d'intégration et de différenciation » entre les niveaux primaire et secondaire, que les systèmes éducatifs européens se différencient le plus. Dans le cadre de cette analyse comparative de l'organisation du système éducatif des 15 premiers et 4 derniers pays présents dans l'évaluation PISA 2012 en compréhension de l'écrit, notre observation européenne se limitera à l'Italie, seul pays européen présent dans l'échantillon de l'analyse.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le système éducatif italien

L'école maternelle est le premier degré du système scolaire italien ; les enfants qui atteignent l'âge de trois ans avant le 30 avril de l'année scolaire de référence peuvent y être scolarisés¹⁷¹. En ce qui concerne l'école primaire, il existe une année de base et deux périodes de deux ans. Il est généralement prévu une école avec, dans certains cas, des modules compris entre 27 et 30 heures hebdomadaires, et dans d'autres cas, des modules à plein temps de 40 heures. À la fin de ce parcours de formation, aucun examen n'est prévu pour passer au secondaire. Le collège dure trois ans ; il s'articule sur deux années de base et un an d'orientation pour le passage au lycée. Le premier cycle se conclut avec un examen d'accès au second cycle.

L'organisation du système scolaire italien est centralisée par le ministère de l'instruction publique pour les cycles primaire et secondaire, et par le ministère de l'Université de la Recherche pour l'enseignement supérieur. Les établissements scolaires jouissent d'une certaine autonomie organisationnelle.

L'école primaire italienne

L'école primaire fonctionne entre 200 et 205 jours dans l'année. Les vacances scolaires d'été s'étendent approximativement du 12 juin au 10 septembre, et leur étalement est relativement peu régionalisé. Trente heures de cours par semaine sont réparties sur six jours.

D'une durée de 5 ans, la « *scuola primaria* » (anciennement *scuola elementare*) vise à donner aux enfants les connaissances de bases dans plusieurs matières : Italien, Mathématiques, Histoire, Géographie, Sciences, Musique, Arts plastiques, Informatique, EPS. L'apprentissage d'une seconde langue, généralement l'anglais, débute à partir de la première année. L'organisation prévoit généralement trois instituteurs par classe (voire plus) ; chacun est chargé de l'enseignement d'une ou plusieurs matières, souvent regroupées par domaine : bloc littéraire ou bloc scientifique.

Le collège italien

La « *scuola secondaria di primo grado* » ne comporte que trois années. Ce type d'établissement en Italie répond à une volonté de garantir l'égalité des chances entre écoliers issus de couches sociales différentes. En effet, la scolarité est conçue de façon à donner une base de connaissances universelle aux élèves pour un accès direct, aussi bien au marché du

¹⁷¹ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_italien

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

travail qu'à des formations générales, techniques et professionnelles. Cette conception spécifique au système éducatif italien reprend le concept de **compétences clés** utilisé par l'union européenne, que la France a, *par la suite*, traduit en concept de socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'introduction et le chapitre 2 en présentent les contours.

Entre réforme d'un système et résistance de ses acteurs

Bien que l'examen final, la « *licenza media* », l'équivalent du brevet des collèges français, reste indispensable pour l'admission aux lycées et à toute l'activité économique de la péninsule, la hausse de l'obligation scolaire à 18 ans¹⁷² impose une reconsidération des objectifs du collège italien. Désormais, la plupart des établissements ont élargi l'offre pédagogique bien au-delà des disciplines obligatoires en proposant des options. Certaines critiques mettent alors en avant une insuffisance de crédits et d'investissements, et regrettent la difficulté d'une titularisation avec les dérives qu'elle engendre. Ces critiques dénoncent l'obsolescence d'un système et soulignent la nécessité de sa réforme en profondeur, pour répondre aux exigences de la société de l'information et de la mondialisation. Or, tous les projets de réforme au niveau du primaire et du secondaire en Italie n'ont pas abouti en raison d'une forte opposition des professeurs et des parents d'élèves.

Le Qatar

Quelle place pour le Qatar en éducation ?

Chaque année, la famille royale de l'émirat du Qatar organise, à très grands frais, une manifestation internationale sur l'innovation en éducation ; celle-ci place le pays au firmament de la modernité éducative. Mais les résultats de 2012 du programme PISA viennent, à nouveau, rappeler la triste réalité, d'un système éducatif parmi les moins performants de la planète. Fut un temps, peu éloigné, où l'Education nationale envoyait, jusqu'en 2011, ses cadres et même son ministre participer à WISE, une rencontre internationale sur l'innovation pédagogique. L'événement, très largement subventionné, continue d'attirer journalistes et agitateurs d'idées dans les hôtels de grand luxe de la capitale qatarie.

Mais qu'en est-il de la réalité éducative du Qatar ?

¹⁷² Selon la loi du 28 mars 2003. Source :

http://transalp.lavorosenzafrontiere.org/contenuti_fr/italia/systeme_scolaire_italie.htm

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Troisième pays le plus riche du monde, le Qatar devrait galoper dans le peloton de tête des évaluations internationales. Il n'en est rien (Jarraud, F. 2013¹⁷³). Les résultats de 2012 des enquêtes PISA confirment les précédents de 2009 : le Qatar demeure en bas du classement international. Il se situe exactement à l'avant dernier rang. Pourtant, avec une croissance annuelle du PIB¹⁷⁴ de 5% et une densité démographique de 7,6 habitants au kilomètre carré, le Qatar accueille une population de 1 781360 omanais et 559455 expatriés sur une superficie de 309500 km².

Troisième pays du monde pour la richesse, il est le deuxième à rebours pour la mauvaise qualité de son système éducatif. Et cela quelle que soit la compétence évaluée. Mais d'où vient ce paradoxe ? Les garçons qataris se classent derniers mondiaux en compréhension de l'écrit et en sciences ; les filles obtiennent de meilleurs résultats, ce qui ne signifie pas qu'elles aient toutes accès à l'éducation. Le Qatar est aussi l'un des pays où les écarts sont les plus importants entre les élèves. Le niveau éducatif du Qatar est comparable à celui de l'Indonésie, un pays vingt cinq fois moins riche. Certes il connaît une progression sensible depuis 2009, mais partant d'aussi bas, est ce étonnant ? D'où proviennent ces résultats ?

Comment le Qatar organise-t-il son système éducatif ?

Le conseil suprême de l'éducation et le ministère de l'Éducation dirigent conjointement le système éducatif du Qatar. Alors que l'école primaire publique est gratuite et obligatoire dans le pays pour tous les écoliers, la mixité est présente uniquement dans les établissements privés et internationaux. Divisée en deux semestres, l'année scolaire au Qatar débute en septembre et se termine avec la troisième semaine du mois de juin.

Cinq étapes structurent l'éducation au Qatar :

- ✓ l'âge préscolaire (*durée de 3 à 5 ans*) est principalement géré par le secteur privé.
- ✓ Le stade primaire (*1^{re} à la 6^e année de scolarité obligatoire*) débute à l'âge de six ans.
- ✓ La phase préparatoire (*de la 7^e à la 9^e année*). À la fin de cette phase préparatoire, les enfants peuvent poursuivre vers un enseignement général, commercial ou technique.
- ✓ Le stade secondaire (*de la 10^e à la 12^e année*)
- ✓ L'étape postsecondaire.

¹⁷³ Source : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/12/17122013Article635228625949716711.aspx>

¹⁷⁴ PIB : Produit Intérieur Brut - (*données pour 2006*) Source : Sharifa Al Harthy et Olivier Renard, « Le système éducatif dans le sultanat d'Oman », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 49 | décembre 2008, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 01 mai 2016. URL : <http://ries.revues.org/585>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le Qatar scolarise¹⁷⁵ :

- ✓ 7% de ses enfants en maternelle
- ✓ 83 % de ses écoliers dans l'enseignement primaire,
- ✓ 63 % de ses collégiens dans l'enseignement secondaire,
- ✓ 14% de ses jeunes en âge d'être étudiants, dans l'enseignement supérieur.

Le nombre moyen d'enfants par famille au Qatar était, en 2006, de 5.3 ; cette donnée statistique explique l'importance du taux de scolarisation dans les écoles primaires.

Les écoles privées de Doha, la capitale.

Le gouvernement du Qatar prend en charge les établissements d'enseignement privés¹⁷⁶ en leur fournissant gratuitement : manuels scolaires, santé, eau et électricité. Il fournit par ailleurs, pour chaque école maternelle, les équipes éducatives : enseignant(e)s et personnels de direction. Ces mesures ont accru la popularité des écoles privées du Qatar.

Les universités

Des bourses d'études gouvernementales couvrent généralement les frais de scolarité universitaire. La durée du cursus dépend de l'école et des programmes ; elle peut varier de 1 à 4 ans. L'université du Qatar a été fondée en 1977 et comprend désormais sept sections : arts et sciences, affaires et économie, éducation, génie, droit, pharmacie, charia et Études islamiques. En 2008, elle comptait plus de 7.000 étudiants masculins et féminins.

Aujourd'hui, plus de mille écoles fonctionnent sur l'ensemble du territoire avec plus de 38 000 enseignants pour près de 600 000 enfants. Le taux d'illettrés a diminué de 44 % pour les hommes et de 60 % pour les femmes, et moins de 3 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans ne savent pas lire, *les garçons et les filles ayant désormais le même accès à l'éducation*. Quatre universités ont été ouvertes et les premiers doctorants ont, il y a quelques mois, commencé leurs recherches.

¹⁷⁵ Données pour 2006 - Taux de scolarisation calculés par rapport à la classe d'âge concernée Source : Sharifa Al Harthy et Olivier Renard, « Le système éducatif dans le sultanat d'Oman », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 49 | décembre 2008, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 01 mai 2016. URL : <http://ries.revues.org/585>

¹⁷⁶ Source : <http://www.easyexpat.com/fr/guides/qatar/doha/ecole/systeme-scolaire.htm>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le Kazakhstan

La République du Kazakhstan a fêté, en 2011, son vingtième anniversaire. Doté d'une superficie de 2.724.900 km² et d'une population de 15.522.373 habitants¹⁷⁷, ce jeune pays est le huitième plus vaste du monde. Désireux d'assurer le développement durable de la nation naissante, l'État a investi des sommes considérables dans l'éducation. Des travaux de rénovation et de construction de bâtiments scolaires ont rapidement été lancés pour remplacer les infrastructures vieillissantes de l'époque soviétique. En parallèle, des réformes structurelles ont été menées pour moderniser le système. Malgré d'importants progrès ces dernières années, nombreux sont les problèmes qui restent encore à résoudre, parmi lesquels notamment la faible attractivité du métier d'enseignant ; celle-ci est liée à deux facteurs :

- ✓ de mauvaises conditions de travail (bas salaires, faible qualité de la formation initiale et continue), et
- ✓ le passage de l'enseignement en russe à l'enseignement en kazakh.

A ces éléments, s'ajoute un taux de chômage de 5.8 % de la population enregistré en 2010, malgré un taux d'alphabétisation de 99.8 % chez les hommes et 99.3 % chez les femmes¹⁷⁸.

Comme à l'époque soviétique, l'enseignement général est organisé en trois cycles dispensés le plus souvent dans un même établissement scolaire :

- ✓ L'école primaire (de 6 à 9 ans),
- ✓ Le collège (de 10 à 14 ans), et
- ✓ Le lycée général (de 15 à 17 ans).

Ces trois cycles offrent des programmes relativement peu différenciés pour l'ensemble des élèves. A la suite d'une baisse démographique et de mouvements migratoires, le nombre d'élèves a fortement baissé entre 1990 et 2004, passant de 3,14 à 3,04 millions. Pour optimiser l'offre scolaire, le ministère entreprend une réorganisation de la carte scolaire entre 1995 et 1997 ; celle-ci entraîne des fermetures et des délocalisations. Certains établissements en sureffectif et situés en zone urbaine ont été contraints de dispenser les enseignements à des horaires parfois peu pratiques. Pendant ce temps en zone rurale, certaines écoles demeuraient en sous-effectif.

Organisation de l'enseignement supérieur

En 2012-2013, le Kazakhstan compte à peine plus de 570 000 étudiants¹⁷⁹. Ce nombre ne représente que 35% de la population étudiante de l'année scolaire 2005-2006. D'où vient

¹⁷⁷ Chiffres de juillet 2011. Source : Banque mondiale et CIA Fact Book : « *Quelques données sur le Kazakhstan* »

¹⁷⁸ Référence identique à celle indiquée ci-dessus

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

cette forte baisse du nombre d'étudiants entre 2005 et 2012 ? Quels facteurs ont entraîné une réduction de la population étudiante des deux tiers, en l'espace de sept ans ? Ce sont des facteurs socio-économiques et politiques qui sont à l'origine de ces transformations, comme le précise, le 2 décembre 2014, l'ambassade de France au Kazakhstan, par l'intermédiaire du Ministère des affaires étrangères¹⁸⁰. Durant les années qui ont suivi l'effondrement de l'URSS, le pays a connu une baisse démographique et une chute de la natalité.

Les trois principales villes universitaires sont :

- ✓ Almaty, qui reste le centre universitaire du pays (près de 160 000 étudiants en 2012-2013, contre 205 000 en 2005-2006),
- ✓ Qaraghandy (52000 étudiants en 2012-2013, également sur le déclin) et
- ✓ Astana, la nouvelle capitale politique, et seule ville à connaître, sur les dernières années, une croissance de la population étudiante (48 000 étudiants en 2012/2013 contre 32000 dix ans auparavant).

En termes de corps enseignants, le Kazakhstan compte en 2012/2013, 41000 professeurs. Ce nombre a tendance à ré-augmenter depuis 2008/2009.

Le Kirghizistan

L'éducation en République kirghize

Le gouvernement met l'accent sur le rôle du système éducatif dans la promotion du développement social et politique du pays. Une stratégie de « développement de l'éducation 2020¹⁸¹ » a été créée pour orienter les politiques qui préparent les citoyens à réussir dans la vie et sur le marché du travail grâce à leurs connaissances et compétences.

Le système d'éducation de la République kirghize est confronté à plusieurs défis. Ils comprennent :

- ✓ L'attribution des ressources et une gestion financière inadéquates,
- ✓ Des inégalités dans les résultats d'apprentissage selon les régions géographiques,
- ✓ Des niveaux de couverture très faibles de l'enseignement préscolaire, et
- ✓ Une pénurie d'enseignants et de matériels didactiques.

¹⁷⁹ Données de l'Agence de statistiques de la République du Kazakhstan

¹⁸⁰ Source : Ministère des affaires étrangères / Ambassade de France au Kazakhstan, consultée à l'adresse : http://www.campusfrance.org/sites/default/files/ca_actualite/247406/fiche_curie_kazakhstan.pdf

¹⁸¹ Source : <http://www.globalpartnership.org/fr/country/kyrgyz-republic>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

L'héritage du passé : levier ou fardeau ?

Imposé dans toutes les républiques socialistes d'Asie centrale, le système éducatif soviétique a permis une alphabétisation presque universelle des populations locales ; une tâche parfois ardue dans certains pays, comme au Tadjikistan et au Kirghizistan, où pratiquement tout est à construire (Auzias, D. et Labourdette, J-P. 2014)¹⁸². La fin de l'Union Soviétique et l'indépendance ont contraint les nouveaux pays d'Asie centrale à prendre en charge leur propre système éducatif ; une transition souvent difficile, faute de moyens humains et financiers : des enseignants généralement très mal payés, des écoles en piètre état, des manuels insuffisants et inadaptés. Au Kirghizistan, 8000 enseignants ont démissionné en 1992 : leur salaire ne leur permettait plus de subvenir à leurs besoins. Aujourd'hui, le pays compte environ :

- ✓ 2000 établissements primaires pour 500 000 enfants de 6 à 13 ans et 20 000 instituteurs,
- ✓ 1500 établissements secondaires pour 635 000 élèves et 36000 enseignants,
- ✓ 25 établissements d'enseignement supérieur pour 160 000 étudiants et
- ✓ 8500 professeurs.

Malgré l'absence de moyens financiers, presque tous les pays ont tenté de lancer de vastes réformes de leur système éducatif. Toutes vont dans une même direction : la renationalisation de leur enseignement. Le Kirghizistan affiche néanmoins une particularité par rapport à ses voisins qui mettent en avant la langue nationale : la république Kirghize conserve, non seulement une langue nationale, le kirghize, mais également une langue officielle, le russe. Toutes deux sont enseignées dès l'école. De façon générale, à l'heure actuelle, l'accès à l'enseignement supérieur reste extrêmement sélectif dans toute l'Asie centrale. On ne peut rentrer à l'université que sur concours, et le nombre de diplômés d'études supérieures dépasse rarement 10% de la population. Tous les pays reconnaissent en revanche le caractère obligatoire de l'école primaire et secondaire. Par ailleurs, le taux d'alphabétisation n'a pas connu de baisse notable depuis la fin de l'époque soviétique, bien que les conditions d'enseignement se soient souvent dégradées : des locaux souvent vétustes, des étudiants boursiers très peu nombreux et des professeurs sous-rémunérés qui exigent souvent des bakchichs de la part de leurs étudiants.

¹⁸² Source : Auzias, D. et Labourdette, J-P. (2014) « Kirghizistan 2014 Petit Futé », p.58

Rappel des enjeux d'une exploration de l'organisation du système éducatif de douze pays participants au programme PISA ?

L'organisation du système éducatif de douze pays participants au programme PISA vient d'être explorée. Les performances scolaires des collégiens de huit d'entre eux se situent en tête des classements du programme d'évaluation ; celles des élèves des quatre autres se situent au plus bas, dans les résultats enregistrés au fil des enquêtes.

En amont de l'exploration de ces systèmes d'éducation, des questions se sont posées aux pages 80 et 88 de ce chapitre :

- ✓ Comment, les huit pays situés au plus haut du classement PISA de 2012, organisent-ils leur enseignement, et quelle est la clé de la réussite, aux tests, de leurs élèves ?
- ✓ Comment, les quatre pays situés au plus bas du classement PISA de 2012, réagissent-ils aux résultats de leurs collégiens ?
- ✓ Comment procèdent nos partenaires européens et de l'OCDE pour une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière ?
- ✓ Comment l'Europe traite-t-elle le problème d'une difficulté scolaire qui persiste ?

L'examen de la procédure de nos partenaires européens pour une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière apporte des éléments d'étayage à la problématique ; pour rappel, celle-ci consiste en la recherche d'une évolution adaptée à tous les élèves de collège, vers une maîtrise de la langue française. Un recueil d'éléments, relatif au système d'éducation de plusieurs pays, ne suffit pas pour répondre aux quatre questions qui précèdent. Un traitement de l'information s'impose ; celui-ci consiste à déterminer des critères de comparaison puis à relever des points de convergence et de divergence entre les systèmes éducatifs des pays concernés.

Le tableau à semblé l'outil le plus approprié.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 19 : Eléments de comparaison relevés entre les huit pays situés en haut du classement PISA de 2012 en compréhension de l'écrit

PAYS	CRITERES DE COMPARAISON							
	Durée de la scolarité obligatoire	Taux d'alphabétisation à 15 ans	Disciplines spécifiques enseignées	Types d'établissements	Perform. scolaires significatives	Organisation du système éducatif	Rituels spécifiques	Autres éléments caractéristiques
Chine	Durée 9 ans de 7 ans à 16 ans	H : 98.2 % F : 94.5 %	Anglais LV2 Morale	Ecoles rurales et urbaines			Lever de drapeau Uniforme obligatoire le lundi	2 semaines de stages en alternance à partir du niveau 4
Finlande	Durée 9 ans de 6 / 7 ans à 15 / 16 ans	99.7 %			25 % de la population dans l'enseignement supérieur	Gestion mixte Universités étatiques Ecoles communales		Enseignement par thème Approche holistique Avantages financiers Le plus petit écart de niveau entre les élèves
Hong-Kong	Durée 12 ans de 3 ans à 15 ans depuis 2007					36 élèves par classe		Lecture dès 2 ans Sélection dès la maternelle Excellence, compétitivité et pressions Attitude négative des élèves à l'égard de l'école
Singapour	Durée 14 ans de 3 ans à 17 ans		4 langues : Anglais, Chinois, Malais, Tamoul Créativité Innovation Interculturel Résilience Harmonie		87.9 % des collégiens passent au secondaire supérieur Lauréat en maths et en sciences	Année scolaire de 40 sem. sur 2 semestres Cours 30 min Primaire 40 min secondaire	Port de l'uniforme obligatoire	L'un des enseignements les plus stricts et compliqués du monde Compétition et suicides chez les étudiants Méritocratie sur examens nationaux
Japon	Durée 8 ans de 6 ans à 14 ans					Cours du soir Généralisés Vacances d'été. = transition entre semestre 1 et 2	Port de l'uniforme obligatoire	Sélection importante des élèves sur concours dès la maternelle Aucune orientation avant l'entrée à l'université
Corée du Sud	Durée 8 ans de 6 ans à 14 ans	97.9 % H : 99.2 % F : 96.6 %	Maths Sciences Coréen Etudes sociales Anglais			Vacances d'été = transition entre semestre 1 et 2 Classe fixe pour les collégiens	Port de l'uniforme obligatoire 1 par saison Coiffure stricte au collège	
Canada	Durée 11 ans de 5 ans à 16 ans		Anglais Français 2 langues officielles	95 % des élèves à l'école publique	Etudiants du public meilleurs mondiaux aux tests	Gestion décentralisée Programmes d'été offerts de juin à août		8000 programmes de professionnalisation au collège et au lycée Collaboration entre collèges et industrie Aide aux étudiants internationaux
Australie	Durée 9 / 11 ans de 6 ans à 15, 16 ou 17 ans selon les états			Ecole publique 2/3 Ecole privée 1/3 des élèves		Gestion décentralisée	Uniforme de rigueur mais non obligatoire et délaissé dans des écoles	Maternelle 3 à 5 ans facultative 75 % des élèves restent scolarisés jusqu'à 17 ans Enseignement à domicile en hausse

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Description du tableau 19

Huit critères de comparaison ont été identifiés, parmi les huit pays dont les résultats de 2012 les situent en haut du classement PISA en compréhension de l'écrit. Les zones en bleu matérialisent des points de convergence relevés entre deux ou plusieurs pays. Les zones en orange relèvent, quant à elles, les points de divergence d'un pays en particulier par rapport aux sept autres représentés dans ce tableau.

Convergences et divergences relevées entre les huit pays situés en haut du classement PISA en compréhension de l'écrit : interprétation du tableau 19

- ✓ Alors que la durée de scolarité obligatoire s'étend de 8 années *pour la Corée du Sud et le Japon* à 14 années *pour Singapour*, Chine et Finlande scolarisent leurs élèves sur une durée minimum de 9 ans.
- ✓ Alors que deux langues vivantes sont proposées en général dans un cursus scolaire, l'état de Singapour semble le seul à proposer quatre langues vivantes.
- ✓ La Chine semble le seul état parmi les huit étudiés à différencier ses contenus d'enseignement selon la localisation géographique de ses établissements primaires. En effet, écoles rurales et écoles urbaines enseignent selon des horaires et des programmes bien spécifiques. Bien que cet écart tende à diminuer, métropoles et campagnes vivent selon des rythmes bien différents d'autant que l'exode rural y semble moins marqué que dans les autres pays.
- ✓ Alors qu'en Corée du Sud et au Japon la période estivale sert de transition entre les deux semestres de l'année scolaire, la trêve de l'été marque la fin d'une année scolaire dans les sept autres états.
- ✓ Autriche et Canada se distinguent par le caractère décentralisé de la gestion de leur système éducatif.
- ✓ Quatre pays sur sept, *la Chine, Singapour, le Japon et la Corée du Sud* conservent le rituel du port obligatoire de l'uniforme.
- ✓ Chine et Canada semblent précurseurs vers une collaboration entre système scolaire et industrie.
- ✓ Enfin, alors que la Finlande se distingue avec un système éducatif égalitaire et vertueux *avec un enseignement par thème, une approche holistique et des avantages financiers*, Singapour, Hong-Kong et le Japon conservent un système éducatif élitiste et sélectif à tous les niveaux de la scolarité, depuis la maternelle jusqu'à l'université.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 20 : Eléments de comparaison relevés entre les quatre pays situés en bas du classement PISA de 2012 en compréhension de l'écrit

PAYS	CRITERES DE COMPARAISON					
	Scolarité obligatoire Taux de scolarisation	Taux d'alphabétisation	Disciplines spécifiques enseignées	Perform. scolaires significatives	Organisation du système éducatif	Autres éléments caractéristiques
Italie	Durée 12 ans de 6 ans à 18 ans		Italien Maths HG - EPS Musique Informatique Arts visuels 2ème LV à partir de la 1ère année au primaire		Maternelle à p de 3 ans (au 30 avril de l'année) Primaire 30 h de cours par semaine (sur 5 ou 6 jours) + modules de 40 h 3 instituteurs / classe pour 1 ou plusieurs disciplines regroupées par bloc scientifique ou littéraire Collège (3 ans) + Lycée Cours jusqu'à 13h sur 5 ou 6 jours selon les établissements	Autonomie laissée aux établissements Réforme du système scolaire Licenza média (DNB) exigée pour le lycée et la vie active Prolongement de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans Création d'options supplémentaires Critiques & oppositions profs - parents Insuffisance de crédits & d'investissement Difficulté de titularisation Obsolescence du système
Qatar 3ème pays le + riche du monde	Maternelle 7 % Primaire 83 % Collège 63 % Supérieur 14 %	Toutes les femmes ont accès à l'éducation à partir de 2008 Illettrisme en baisse de 44 %		Niveau = à l'Indonésie 25 x - riche Difficulté d'1 gd nbr d'élèves à lire leur LM	Année scolaire de sept à 3ème semaine de juin Primaire : 6 années Collège : 4 années (2+2) Université : 1 à 4 ans Mesures actuelles Offre éducative diversifiée Transition post scolaire aidée Centre national d'orientation professionnelle créé	1000 écoles pour 600.000 élèves et 38000 enseignants Ecart importants entre les élèves Ecole primaire publique, gratuite et non mixte (sauf établ privés internationaux) Maternelles gérées par le secteur privé Objectifs du gouvernement pour 2020 Plus de décentralisation (transfert des pouvoirs de décision et de gestion des ressources aux établissements) Ouverture de 4 universités
Kazakhstan	Durée 12 ans 100 % d'élèves scolarisés en primaire et secondaire	99.3 % Femmes 99.8 % Hommes	Passage de l'enseignement du Russe au Kazakh Kazakh LV1 Russe LV2 Anglais LV3 Sciences et EPS renforcées Connaissance de soi	Primaire : 4 années (de 6 à 9 ans) Collège : 5 années (de 10 à 14 ans) Lycée : 3 années (de 15 à 17 ans) Enseignement supérieur 2012 - 2013 41000 enseignants pour 570.000 étudiants Enseignement post-supérieur Formation continue des cadres Enseignement supplémentaire Enseignement et éducation extrascolaires	Investissements dans l'éducation en 1991 Construction de bâtiments scolaires Enseignement général de qualité Parité entre les sexes Gratuité de l'enseignant supérieur public Problèmes hérités du système soviétique Centralisation, rigidité, immobilisme Réforme : carte scolaire réorganisée 1997 Objectifs : Inculquer un socle de connaissances, adapter les élèves à la vie en société (civisme, amour de la patrie), développer des compétences propres aux vocations	
Kirghizistan	80 % d'élèves scolarisés au primaire (très peu en maternelle) 40 % dans le secondaire en 2000	99.6 % 20 % des + d 6 ans ne vont jamais à l'école 60 % ne vont jamais au collège (en 2000)		Performances inégales selon les régions géographiques	Moyens et attribution des ressources inadéquats Pénurie d'enseignants et de matériel didactique Ecoles en piètre état 2000 écoles pour 2000 instituteurs et 500.000 élèves 1500 collèges pour 36000 enseignants et 635.000 élèves 25 universités pour 8500 professeurs et 160.000 étudiants	Objectifs fixés pour 2020 Prise en charge d'une majorité d'enfants en préscolaire, améliorer la qualité de l'enseignement, égalité d'accès à l'éducation pour tous, faciliter l'orientation, adapter la formation professionnelle, créer une formation continue à vie, développer un partenariat entre employeurs et éducation, encourager mobilité et flexibilité avec des crédits d'éducation, soutenir le financement de la poursuite d'études, diversité culturelle

Description du tableau 20

Six critères de comparaison ont été identifiés, parmi les quatre pays dont les résultats de 2012 les situent en bas du classement PISA en compréhension de l'écrit. Les zones en bleu

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

matérialisent des points de convergence relevés entre ,*au minimum*, deux pays. Les zones en orange relèvent, quant à elles, les points de divergence d'un pays en particulier par rapport aux trois autres représentés dans ce tableau.

Convergences et divergences relevées entre les quatre pays en bas du classement PISA en compréhension de l'écrit : interprétation du tableau 20

- ✓ Alors que la durée de scolarité obligatoire n'excède pas 10 années au Qatar et au Kirghizistan, Italie et Kazakhstan l'ont étendue à 12 années.
- ✓ Alors que Italie et Kazakhstan scolarisent l'intégralité de leur population en âge de l'être, la proportion d'élèves scolarisés varie fortement, *au Qatar comme au Kirghizistan*, entre les différents degrés d'enseignement. En maternelle, les deux pays scolarisent moins de 10 % de leurs enfants. En primaire, même consensus entre les deux états qui scolarisent 80 % de leurs élèves. Au collège, s'observent à la fois un consensus et une divergence : un consensus dans la tendance à la baisse du taux de scolarisation entre primaire et secondaire ; une divergence dans l'écart entre pourcentages de scolarisation dans les deux niveaux d'enseignement ; d'une chute de 20 % entre primaire et secondaire au Qatar, on passe à une réduction de moitié des effectifs d'élèves scolarisés au Kirghizistan, d'où une chute de 40 % des effectifs. Le nombre d'enfants par familles qataries, *5,3 enfants par foyer*, explique les chiffres observés dans ce pays, à l'école primaire.
- ✓ Alors que, *comme Qatar et Kazakhstan*, le Kirghizistan enregistre des taux d'alphabétisation proches de 100 % depuis 2008, ce dernier semble enregistrer une évolution vertueuse, dès lors qu'il excluait, *en 2000 de son système scolaire*, 1/5ème de ses élèves du primaire et pratiquement les 2/3 de ses adolescents en âge d'être scolarisés au collège.
- ✓ Italie et Kazakhstan se rejoignent dans une ouverture à l'enseignement des langues vivantes étrangères ; une conservation de l'héritage du passé et une ouverture à l'international accréditent le système éducatif Kazakh de deux langues vivantes étrangères ; l'enseignement d'une seconde langue vivante dès la première année du primaire place le système éducatif italien au même niveau de l'enseignement des langues vivantes étrangères que le Kazakhstan et d'autres pays partenaires du programme PISA, dont la France.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ En ce qui concerne l'organisation du système éducatif de ces quatre pays, une seule convergence apparaît entre les deux états de l'ancienne URSS : l'écart entre ressources et besoins en matière d'éducation. Alors qu'en l'an 2000 la pénurie des ressources semblait affecter tous les niveaux de la scolarité au Kirghizistan, seul l'enseignement supérieur semble affecté en 2013 au Kazakhstan.
- ✓ La durée du cursus de l'enseignement secondaire en collège varie d'un état à l'autre : de trois années en Italie, elle passe à quatre au Qatar et à cinq au Kazakhstan.
- ✓ L'aménagement de la ressource enseignant dans le premier degré en Italie se distingue des trois autres pays : les élèves de l'école primaire n'ont pas, devant eux, un seul enseignant dans la semaine mais trois, pour lesquels les disciplines enseignées sont regroupées par blocs (scientifique ou littéraire).
- ✓ L'aménagement des cours au lycée se singularise en Italie : les cours s'arrêtent à 13 heures, *système semblable à celui en vigueur en Allemagne*.
- ✓ Les mesures actuelles prises dans le système éducatif Qatarie semblent favoriser la poursuite d'études et l'adéquation entre vocation, choix de filière et recherche d'emploi.
- ✓ Enfin, alors que l'évolution vers une gestion décentralisée des systèmes éducatifs qatarie et italien est achevée, celle du Kirghizistan et du Kazakhstan semble évoluer progressivement en ce sens.

Les deux tableaux précédents déterminent des critères de comparaison. Ces critères révèlent des points de convergence et de divergence entre les systèmes éducatifs des douze pays situés au deux extrémités du classement PISA de 2012.

L'analyse qui suit chacun des tableaux énumère constats et interprétations du chercheur.

Parmi les quatre questions rappelées précédemment en page 153, deux trouvent à présent vingt deux éléments de réponses ; ceux-ci émanent, en grande partie, des deux tableaux précédents et de leur analyse.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

✓ Comment, les huit pays situés au plus haut du classement PISA de 2012, organisent-ils leur enseignement, et quelle est la clé de la réussite, aux tests, de leurs élèves ?

- 1) Généralisation des cours du soir
- 2) Gestion décentralisée de l'éducation
- 3) Classe fixe pour les collégiens
- 4) Institutionnalisation de rituels
- 5) Stages en alternance dès le collège
- 6) Enseignement par thème
- 7) Aide financière à la poursuite d'étude
- 8) Lecture et sélection dès la maternelle
- 9) Compétition et méritocratie sur examens nationaux
- 10) Absence d'orientation avant l'entrée à l'université
- 11) Professionnalisation dès le collège et collaboration étroite avec l'industrie

✓ Comment, les quatre pays situés au plus bas du classement PISA de 2012, réagissent-ils aux résultats de leurs collégiens ?

- 1) Pluralité enseignante et regroupement disciplinaire par blocs dès le primaire
- 2) Aménagement de l'emploi du temps dans le secondaire : cours jusqu'à 13 heures
- 3) Aide à l'entrée à l'université et à l'orientation professionnelle
- 4) Diversification de l'offre éducative
- 5) Autonomie laissée aux établissements scolaires
- 6) Extension du parc universitaire
- 7) Investissements dans les infrastructures scolaires
- 8) Généralisation de l'accès à l'éducation
- 9) Encouragement à la mobilité et à la flexibilité avec des crédits d'éducation
- 10) Financement de la poursuite d'étude
- 11) Renforcement de certaines disciplines scolaires dès le primaire

Regrouper ces vingt deux éléments en quelques mots-clés donne :

➤ Sept termes génériques, présents dans les deux tableaux précédents :

Décentralisation, professionnalisation, accès, aide, renforcement disciplinaire, diversification

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- Trois termes spécifiques aux huit pays comparés dans le tableau 19 :

Sélection, compétition, ritualisation

- Deux termes spécifiques aux quatre pays comparés dans le tableau 20 :

Extension et investissements pour l'éducation.

Parmi les douze pays comparés dans les deux tableaux précédents, deux d'entre eux, la Finlande (tableau 19) et l'Italie (tableau 20) appartiennent à l'union européenne. Un regard sur l'organisation du système éducatif de ces deux pays et de nos partenaires européens situés aux deux extrémités du classement PISA 2012 situera la position de la France en matière d'éducation et étayera les deux questions suivantes :

- ✓ Comment procèdent nos partenaires européens et de l'OCDE pour une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière ?
- ✓ Comment l'Europe traite-t-elle le problème d'une difficulté scolaire qui persiste ?

L'examen de la procédure de nos partenaires européens pour une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière apporte des éléments d'étayage à la problématique ; pour rappel, celle-ci consiste en la recherche d'une évolution adaptée à tous les élèves de collège, vers une maîtrise de la langue française.

Comparaison internationale d'une lutte contre la difficulté scolaire : position de la France dans l'UE et l'OCDE sur les performances scolaires des collégiens.

« Une trentaine d'indicateurs situent la France dans la moyenne européenne des sorties sans qualification du système scolaire et des performances en lecture en fin de classe de troisième » (Sauvageot, C. et Dalsheimer, N., 2008¹⁸³). Mais « être dans la moyenne » satisfait-il pour autant la recherche d'une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière ? Chaque état a ses spécificités. Accompagnons le postulat suivant : une

¹⁸³ Sauvageot C., et Dalsheimer, N. « La situation éducative de la France comparée à celle d'autres pays de l'UE ou de l'OCDE » In Education & formation N°79 - Nov 2008, consultée à : <http://www.education.gouv.fr/cid59105/comparaisons-internationales.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

comparaison de l'organisation spécifique de plusieurs systèmes éducatifs révèle des mesures génériques qui peuvent être bénéfiques à un ensemble de pays¹⁸⁴.

Les résultats de l'enquête PISA de 2012 en compréhension de l'écrit placent la France à la 21ème place sur 65¹⁸⁵ derrière la Finlande, la Suisse, la Belgique et l'Allemagne, et devant le Royaume Uni, l'Italie, le Luxembourg et l'Espagne.

Où se situe, parmi ses partenaires européens et de l'OCDE, la position de la France dans la lutte contre la difficulté scolaire et linguistique, alors que certains organismes relèvent la perfectibilité de son système éducatif en matière d'égalité des chances. L'OCDE note en 2012 une corrélation entre milieu socio-économique et performance scolaire d'élèves soumis au test PISA, bien plus marquée en France que dans la plupart des autres pays de l'OCDE¹⁸⁶.

Par ailleurs, l'INSEE affine les statistiques sur une génération d'élèves entrés en classe de sixième en 1995 : alors qu'un enfant de parents inactifs a 25 % de chances d'obtenir un baccalauréat, le taux grimpe à 50 % pour un enfant d'employé, et atteint 90 % pour un enfant de professeur¹⁸⁷. De plus, beaucoup de jeunes handicapés sont exclus illégalement du système scolaire, souvent sur décision d'un recteur ou d'un juge. Enfin, 38 % des élèves français de moins de 15 ans ont redoublés au moins une fois, contre 15 % pour la moyenne des pays de l'OCDE.¹⁸⁸

Ces éléments d'ordre sociologique trouvent toute leur importance dans une comparaison internationale dont l'enjeu est de comprendre les leviers de la difficulté scolaire et linguistique puis d'envisager des solutions pour l'éviter.

Le tableau suivant compare, selon six critères, les systèmes éducatifs des pays de l'UE cités un peu plus haut. Précédemment comparés dans les tableaux 19 et 20, Finlande et Italie ne figurent pas dans le tableau suivant.

¹⁸⁴ Comme cela a été démontré aux pages 130 et 131 pour les pays situés aux extrémités du classement de 2012

¹⁸⁵ Détails en pages 85 et 86

¹⁸⁶ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_fran%C3%A7ais

¹⁸⁷ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_national_de_la_statistique_et_des_%C3%A9tudes_%C3%A9conomiques

¹⁸⁸ Selon les résultats de l'enquête PISA 2009

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 21 : Eléments de comparaison relevés entre la France et six pays de l'OCDE ou de l'UE situés à son amont et son aval dans le classement PISA 2012 en compréhension de l'écrit

PAYS	CRITERES DE COMPARAISON					
	Scolarité obligatoire	Taux d'alpha-bétisat°	Disciplines spécifiques enseignées	Performances scolaires significatives	Organisation du système éducatif	Autres éléments caractéristiques
Suisse	Durée Entre 8 et 11 ans selon les cantons				Gestion décentralisée La scolarité obligatoire est placée sous la seule autorité des cantons Durée de l'école primaire Entre 5 et 8 ans selon les cantons Durée du collège : 3 ans	Offre importante dans l'enseignement supérieur
Belgique	Durée Entre 10 et 12 ans				Gestion décentralisée en fonction des communautés Enseignement privé et à domicile sont gérés par le pouvoir fédéral Durée de l'école primaire : 6 années (de 6 à 12 ans) Durée du secondaire : 6 années (de 12 à 18 ans)	
Allemagne	Durée 11 ans de 6 ans à 17 ans et demi		Cours de religion obligatoire Accent mis sur les LVE		Gestion décentralisée au niveau des länders Cours le matin, jusqu'à 13h00 Pas de cantine Maternelle facultative et payante Enfants non répartis par classe Activités ludiques Rien d'imposé	Nouvelles méthodes d'enseignement (<i>cours ouverts, projets</i>) Epanouissement, socialisation et rythme de l'enfant priment sur la transmission des savoirs Absence de note les 2 premières années du primaire <u>Changements actuels</u> Plus d'hétérogénéité dans les classes et cours l'après-midi
France	Durée 10 ans 6 - 16 ans depuis 1959 Réforme Berthoin	97.5 % En 2012		Diplômés 69.2 % Bac ou inférieur 38 % Enseignement supérieur	Gestion centralisée	Redoublement de 38 % des élèves de moins de 15 ans
Royaume Uni	Durée Entre 12 et 13 ans Ecosse 5 à 17 ans Angleterre 5 à 18 ans		Maths Anglais Sciences (<i>Biologie Physique Chimie</i>) + six matières facultatives minimum		Système éducatif semi-privatisé et décentralisé par régions (<i>Angleterre, Pays de Galles, Ecosse, Irlande du Nord</i>)	
Luxembourg	Durée 11 ans de 4 ans à 16 ans				Gestion centralisée	L'éducation au Luxembourg est multilingue La langue véhiculaire de l'enseignement est l'allemand
Espagne		98.1 %		Diplômés 45 % Secondaire 38 % Enseignement supérieur	Gestion décentralisée	

Description du tableau 21

Les six critères de comparaison du tableau précédent¹⁸⁹ ont été repris à l'identique. Sont comparés à présent le système éducatif français avec celui des six pays situés en amont et en aval de la France dans le classement PISA 2012 en compréhension de l'écrit. Comparés

¹⁸⁹ Tableau 20 page 128, relatif aux quatre pays situés en bas du classement PISA 2012 en compréhension de l'écrit.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

précédemment, la Finlande (*présente dans le tableau 19*) et l'Italie (*présente dans le tableau 20*) n'apparaissent pas dans ce tableau. Les zones en bleu matérialisent des points de convergence relevés entre, au minimum, deux pays. Les zones en orange relèvent, quand à elles, les points de divergence d'un pays en particulier par rapport aux six autres représentés dans ce tableau.

Convergences et divergences relevées entre le système éducatif français et les six pays situés à son amont et son aval, dans le classement PISA de 2012 en compréhension de l'écrit : interprétation du tableau 21

- ✓ Alors que la durée de scolarité obligatoire se maintient à 11 années en Allemagne et au Luxembourg, elle oscille entre 8 et 13 dans les autres pays, en fonction de critères géographiques. Notons que le type de gestion d'un système éducatif, centralisé ou décentralisé, ne constitue pas un facteur déterminant dans cette variable ; en effet, on pourrait penser qu'une durée de scolarité obligatoire identique sur l'ensemble d'un territoire est nécessairement corrélée à une gestion centralisée, comme c'est le cas du Luxembourg et de la France. Or l'Allemagne fait exception à la règle dans la mesure où elle harmonise la durée de sa scolarité obligatoire à 11 années malgré une gestion décentralisée de son système éducatif.
- ✓ En l'absence de données précises sur l'ensemble des pays, est émise l'hypothèse d'un démarquage du royaume uni sur les disciplines scolaires proposées dans le second degré : sur les douze matières au programme des examens de fin de collège, six sont imposées comme l'indique le tableau, et six sont au choix des collégiens. Un sondage réalisé par le programme PISA en 2006 situe le système éducatif britannique nettement au-dessus de la moyenne OCDE¹⁹⁰.
- ✓ Alors que France et Luxembourg gèrent leur système éducatif à l'échelon national, les autres pays décentralisent les décisions sur critères géographiques.
- ✓ Si la scolarisation en maternelle reste facultative dans l'ensemble des états, elle demeure gratuite à l'exception de l'Allemagne ; les enfants n'y sont pas répartis par classe mais mélangés.

¹⁹⁰ Source : The Program for international Student Assessment : <http://www.oecd.org/pisa/>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Les systèmes éducatifs français et allemand dégagent des éléments caractéristiques : absence de pression et de notes les deux premières années en Allemagne ; redoublement vécu au moins une fois par un tiers des élèves français. Ce point sera développé un peu plus bas.

Position de la France dans l'UE et l'OCDE sur le volume d'enseignement dans le premier et le second degré.

France, Italie, Australie et Pays-Bas se distinguent par leur volume horaire d'enseignement : 7 368 heures contre 6 657 pour la moyenne OCDE. Pays scandinaves et Allemagne enseignent sur la durée la plus faible (moins de 6 000 heures).

Dans le premier degré

Un enseignant du primaire donne en France plus d'heures d'enseignement que la moyenne des pays de l'OCDE ou de l'Union européenne (910 heures annuelles en France contre 812 dans l'OCDE, et 806 dans l'UE). Seuls les États-Unis, les Pays-Bas et l'Irlande précèdent la France.

Dans le second degré

Au collège (le secondaire inférieur en terminologie internationale), la situation est inverse : 634 heures en France contre 717 pour la moyenne OCDE ou 672 pour la moyenne de l'Union européenne, loin derrière les États-Unis (1080 heures). C'est la même situation en lycée (le secondaire supérieur en terminologie internationale) : 616 heures en France contre 667 pour la moyenne OCDE ou 634 pour la moyenne de l'Union Européenne. La France donne-t-elle trop d'heures d'enseignement dans le premier degré et pas assez dans le second¹⁹¹ ?

Des atouts pour la France et ses partenaires de l'OCDE et de l'UE

- ✓ Des moyens importants consacrés à l'éducation ?

¹⁹¹ Sauvageot C., et Dalsheimer, N. « La situation éducative de la France comparée à celle d'autres pays de l'UE ou de l'OCDE » In Education & formation N°79 - Nov 2008, consultée à : <http://www.education.gouv.fr/cid59105/comparaisons-internationales.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 5,8 % de leur PIB à la formation initiale¹⁹². Avec 6,0 % de son PIB alloué à l'éducation, la France précède le Japon (4,9 %), l'Italie (4,7 %) et l'Espagne (4,6 %), mais demeure distancée par les États-Unis (7,1 %) et des pays de l'Europe du Nord comme la Suède (6,4 %). Toutefois, ces mesures quantitatives de l'effort financier d'un pays doivent être relativisée au regard de différents critères comme :

- l'importance de la population en âge d'être scolarisée,
- la dépense consentie par un élève ou un étudiant et
- sa fréquence de scolarisation (Sauvageot, C. et Dalsheimer, N., 2008).

✓ Une priorité pour la préscolarisation ?

Le taux de scolarisation en maternelle semble loin d'être uniforme au sein de l'OCDE et au-delà. Alors que France, Belgique, Espagne et Italie scolarisent l'ensemble de leur population en âge d'entrer en maternelle, l'Allemagne est à 96,8 %, le Royaume-Uni à 90,1 % et le Japon à 83,4 %. Ces trois derniers états devançant néanmoins largement la Corée du Sud, la Suisse, les Pays-Bas, la Finlande et les États-Unis dont le taux de préscolarisation est inférieur à 50 % (Sauvageot, C. et Dalsheimer, N., 2008). Les auteurs ont relevé deux spécificités en matière de politique éducative pour la petite enfance : l'une pour la France avec un accès universel et gratuit, une diversification de son offre en faveur des enfants âgés de deux ans et demi et un niveau de formation élevé pour les enseignants ; l'autre pour les pays nordiques avec une préscolarisation, *seulement à partir de cinq ans* ; un concept particulier nommé « *edcare* » qui accueille éduque et soigne dans une finalité de développement global de l'enfant *et non d'enseignement ou d'apprentissage*, et une pédagogie basée sur l'écoute et l'encouragement, *parfois critiquée par les nordiques eux-mêmes comme du laisser-faire*, de la garderie ou du hiatus avec l'école primaire.

Des limites pour le système éducatif français

- ✓ Le redoublement

Alors que Japon et Norvège n'accordent aucune place au redoublement, 38 % des élèves français âgés de 15 ans ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité,

¹⁹² Données de 2005 consultables sur : <http://www.education.gouv.fr/cid59105/comparaisons-internationales.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

comme cela apparaît dans le tableau précédent¹⁹³, loin devant les pays scandinaves le Royaume-Uni où ils demeurent une minorité.

✓ La sortie précoce du système scolaire

En France, 13 %¹⁹⁴ de l'ensemble des jeunes de 18 à 24 ans ne poursuivent aucune d'étude. Dépourvus de baccalauréat, de BEP ou encore de CAP, ils sont désignés « sortants précoces ». Dans la génération précédente, *celle de leurs parents*, 4 personnes sur 10 sont dans ce cas¹⁹⁵.

Le précédent tableau, son analyse et une comparaison de l'organisation du système éducatif français avec celui de nos partenaires européens et de l'OCDE étayent les deux questions suivantes :

✓ Comment procèdent nos partenaires européens et de l'OCDE pour une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière ?

Rappelons que l'examen de la procédure de nos partenaires européens pour une égalité optimale des chances en matière de maîtrise langagière apporte des éléments d'étayage à la problématique ; pour rappel, celle-ci consiste en la recherche d'une évolution adaptée à tous les élèves de collège, vers une maîtrise de la langue française.

- 1) Décentralisation de la gestion de l'éducation
- 2) Choix laissé aux collégiens sur la moitié des disciplines scolaires imposées (6 sur 12)
- 3) Gratuité de la préscolarisation
- 4) Absence de pression et de notes, les deux premières années du primaire
- 5) Volume horaire moyen annuel de 717 h (OCDE) et 672 h (UE) au collège
- 6) Volume horaire moyen annuel de 667 h (OCDE) et 634 h (UE) au lycée
- 7) Pluralité enseignante dès le primaire

Ces éléments dressent le contexte international des mesures prises par les états pour tenter de limiter les conséquences sociales et professionnelles d'un défaut de maîtrise langagière précédemment soulignées en début d'introduction et en page 80 de ce chapitre :

« Vecteur incontournable de nos relations familiales, sociales et professionnelles, la langue française devient un réel obstacle à quiconque ne la maîtrise pas suffisamment » (Droualières

¹⁹³ Tableau 21 page 133

¹⁹⁴ Chiffre de 2007

¹⁹⁵ Source : *L'état de l'École*, « Les objectifs européens de Lisbonne »

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

2013). « *Certaines erreurs de langage ont pour effet de déclasser irrémédiablement leurs auteurs* » (Pougeoise, 1999).

- ✓ Comment l'Europe traite-t-elle le problème d'une difficulté scolaire qui persiste ?
- 1) Importance des moyens consacrés à l'éducation (entre 4.6 et 6.4 % du PIB)
- 2) Priorité pour la préscolarisation (entre 90 et 100 % dans la majorité des pays de l'UE)
- 3) Préscolarisation dès l'âge de deux ans et demi
- 4) Niveau élevé de formation des enseignants dès la maternelle (cycle 1)
- 5) Priorité au développement global de l'enfant par une pédagogie adaptée (écoute active) et une préscolarisation, *seulement à partir de l'âge de cinq ans*
- 6) Recherche de solutions alternatives au redoublement
- 7) Professionnalisation dès le secondaire pour éviter la sortie précoce du système scolaire

Ces éléments indiquent les choix et les actions récentes de nos partenaires européens, en faveur de l'éducation. Dès lors que les derniers chiffres des enquêtes PISA¹⁹⁶ publiés par l'OCDE¹⁹⁷ en mai 2012 qualifiaient de « préoccupants » les résultats du système éducatif français, un peu de hauteur permettait au chercheur d'envisager la problématique de la maîtrise de la langue dans un contexte plus large. L'enjeu de cette prise de recul est double :

- ✓ Comprendre les préoccupations du Président du Conseil Supérieur des Programmes autour des enjeux d'une maîtrise, à la fois des langages des outils et des méthodes. Michel Lussault justifie, *en introduction*, l'évolution de la structure du socle par une volonté de définir les grands enjeux de formation de la scolarité obligatoire, en France, de la manière suivante : « *Nous avons voulu considérer que la maîtrise des langages, la maîtrise des outils et des méthodes étaient la clé de voûte de tous les apprentissages qui pouvaient être envisagés ensuite. Sans cela, tout s'effondre, avec cela, on peut construire.* » (M.E.N., 2015)
- ✓ Illustrer la déclaration de l'administrateur principal de la commission européenne honoraire : Odile Quintin précise, *également en introduction*, la nature du concept utilisé par l'union européenne pour lier l'éducation avec les aspirations et les besoins des populations : « *En mettant l'accent sur des compétences clés, l'union européenne*

¹⁹⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html> :

Programme International pour le suivi des acquis des élèves

¹⁹⁷ Organisation de Coopération et de Développement Economiques

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

entend lier davantage que ce n'est le cas actuellement et notamment en France, l'éducation, avec les possibilités d'emploi, l'égalité des chances et bien entendu le développement personnel de l'élève.» (M.E.N., 2012)¹⁹⁸.

Les éléments recueillis dans les trois tableaux précédents étayent l'argumentation de la commission européenne : dans son intervention de 2012, Odile Quintin attribue trois corrélats à l'éducation :

- ✓ Les possibilités d'emploi
- ✓ L'égalité des chances et
- ✓ Le développement personnel de l'élève.

Chacun d'eux trouve un écho dans les dispositions prises par la plupart de nos partenaires de l'UE et de l'OCDE :

- ✓ Concernant les possibilités d'emploi :

L'enseignement d'une seconde langue vivante, *dès la première année de primaire en Italie*, répond au besoin croissant du multilinguisme sur le marché de l'emploi. Par ailleurs, l'importance de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur, *en Suisse et en Finlande*¹⁹⁹ répond à la diversification grandissante des besoins en terme d'ingénierie.

- ✓ Concernant l'égalité des chances :

Les avantages financiers concédés par le système éducatif finlandais contribuent à sa position de leader parmi les 65 pays participants aux test PISA 2012, en terme d'égalité des chances. Pour rappel, les avantages financiers vont : de la gratuité de la cantine et des fournitures scolaires, au remboursement possible des frais de transport au-delà d'un éloignement de 5 kilomètres entre l'établissement scolaire et le domicile, ou encore à l'aide individuelle pendant la classe d'un professeur spécialisé pour les élèves en difficulté²⁰⁰. Par ailleurs, le prolongement de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans, la création d'options supplémentaires en Italie²⁰¹, et enfin la possibilité, *pour les collégiens*, de choisir six matières sur les douze imposées pour l'examen national du Royaume Uni (tableau 21, p. 164) contribuent à une réduction du taux d'échecs à la fin du secondaire.

¹⁹⁸ Odile Quintin, Administrateur principal de la commission européenne honoraire, Eduscol : Présentation du socle commun, consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254

¹⁹⁹ 25 % de la population finlandaise s'est formée dans l'enseignement supérieur (tableau 19)

²⁰⁰ plus de précisions en pages 91 et 92 et dans le tableau 19 sur le caractère égalitaire du système éducatif finlandais

²⁰¹ plus de précisions en page 112 et dans le tableau 20

✓ Concernant enfin le développement personnel de l'élève :

L'absence de scolarisation obligatoire avant l'âge de cinq ans et l'absence de notes les deux premières années du primaire en Allemagne et dans les pays nordiques, l'approche holistique du système finlandais puis l'absence de cours l'après-midi en Allemagne et en Italie caractérisent l'attention portée par ces pays au développement personnel et au bien-être de l'élève.

Par ailleurs, ce chapitre rappelait²⁰² les objectifs annoncés par le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre du projet pour la refondation de l'école²⁰³ engagé le 8 juillet 2013 ; fixés à la suite des résultats des enquêtes PISA²⁰⁴ de 2012, ces objectifs au nombre de quatre étaient les suivants :

- 1) Créer les conditions d'une autonomie dans les collèges pour permettre aux enseignants de s'adapter à l'hétérogénéité et aux besoins des élèves,
- 2) Systématiser l'accompagnement personnalisé,
- 3) Travailler en interdisciplinarité et
- 4) Organiser des travaux en petits groupes.

Le projet pour la refondation de l'école affirme par ailleurs qu' « *il faut s'occuper des 20% d'élèves en difficulté, et réaffirmer que l'aide aux plus faibles ne nuit ni aux meilleurs, ni aux moyens* ». Sa légitimité se fonde sur le contexte international, dès lors que : « *tous les pays qui ont fait face à une baisse de niveau importante dans les classements PISA sont allés dans cette direction* » (Najat Vallaud-Belkacem, 26 janvier 2016).

Les éléments recueillis au cours de ce chapitre précisent le nom des pays concernés et éclairent sur la direction réellement prise par chacun d'eux ; le tableau suivant tente de les classer en fonction des quatre objectifs fixés dans le cadre du projet de refondation de l'école cités plus en page précédente.

²⁰² en page 78

²⁰³ <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

²⁰⁴ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 22 : Synthèse des directions prises par les pays ayant subi une baisse de niveau importante dans les classements PISA, entre 2000 et 2012²⁰⁵

Pays	Nombre total de places perdues dans les tests	Début et fin de la baisse de performance des élèves aux tests	Dispositions prises par les pays en réponse à la baisse de niveau des élèves constatée au fil des tests PISA au regard des quatre objectifs fixés dans le cadre du projet pour la refondation de l'école, engagé le 8 juillet 2013	Numéro de l'objectif
Nouvelle Zélande	11	Entre 2000 et 2012	Evaluation basée des sur niveaux de réflexion et non sur des contenus. L'appropriation et l'évaluation d'un niveau peuvent s'étaler sur plusieurs années. Pas d'examen ministériel. Evaluations variées et individualisées, conçues par les enseignants. Participation de l'élève à la conception de son évaluation. Aucune note chiffrée. L'élève reçoit une mention (non atteint, atteint, mérite, excellence)	1
			L'ensemble du curriculum s'articule autour de 5 compétences : la pensée (créativité, esprit critique et métacognition), l'utilisation du langage et des symboles, la gestion de soi (motivation, entrepreneuriat), la relation avec les autres et la participation à la vie de la communauté.	3 & 4
Australie	9	Entre 2003 & 2012	Gestion décentralisée du système éducatif	1
Canada	6	Entre 2000 et 2012	Gestion décentralisée du système éducatif	1
			Programmes d'été offerts de juin à août	2
Suède	5	Entre 2003 et 2006	Les élèves qui n'ont pas obtenu le niveau requis ont droit à une année de « programme individuel » pour intégrer ensuite la scolarité du lycée.	1
			L'évaluation de l'élève existe sous 2 formes : un système de notation introduit durant la 8ème année d'étude et construit sur 3 échelons (passable, bien, très bien) et un travail suivi et évalué par l'enseignant. En cas de difficultés, l'élève bénéficie d'un soutien personnalisé car le redoublement n'existe pas durant la scolarité obligatoire.	2
Pays-Bas	5	Entre 2003 et 2006	Gestion décentralisée du système éducatif Organisation du calendrier scolaire : seules les dates des vacances d'été sont imposées par le Ministère de l'éducation. Les établissements décident eux-mêmes de la répartition des autres vacances, de la gestion de leur budget, de leur méthode de notation, de leur pédagogie (Montessori, Dalton, Waldorf, Jena-plan) et de l'organisation horaire de la semaine d'un écolier. (Kamette, 2011) Dès la fin du primaire, les élèves peuvent suivre l'enseignement en voie générale ou professionnelle (ONISEP, 2014). Une des particularités du système néerlandais est l'orientation dès l'âge de douze ans. Les élèves ne sont pas bloqués dans une voie mais bénéficient de passerelles qui permettent une navigation entre voies professionnelles et générales.	1
			Durant l'école primaire, le savoir-faire des élèves (lire des textes simples dans la langue maternelle et en anglais, faire des calculs, ...). Le cours n'est plus centré sur un savoir transmis mais sur des interactions entre élèves qui collaborent en petits groupe pour la production d'un travail.	3 & 4
Finlande <i>Page 90</i>	5	Entre 2003 et 2012	Gestion décentralisée dans le premier et le second degré Aide individualisée en classe aux élèves en difficulté Enseignement par thème / approche holistique	1 2 3 & 4
Irlande	4	Entre 2000 et 2012	Les deux cycles du secondaire peuvent être séparés par une année dite « de transition », pendant laquelle sont proposées des activités extrascolaires ou des stages professionnels. Dans certaines écoles, l'année de transition est obligatoire. Congés sabbatiques offerts aux enseignants pour leur formation.	1
			Le DEIS, programme de lutte contre le décrochage scolaire, s'attache aux besoins éducatifs des élèves de milieux défavorisés. Développement de l'accueil dès 3 ans : Effectifs réduits par l'augmentation du nombre d'enseignants et programme de soutien pédagogique individuel.	2
			Les programmes du primaire accordent une souplesse à l'organisation de l'emploi du temps et des méthodes pédagogiques. Il est divisé dans les secteurs suivants : langue, mathématique, éducation sociale, environnementale et scientifique, éducation artistique, arts plastiques, musique, théâtre, éducation physique, éducation sociale, personnelle et sanitaire.	1, 3, 4

²⁰⁵ Eléments tirés du tableau 18 page 87, puis des tableaux 19 à 21 et de leur analyse.

Interprétation du tableau

La baisse de performance enregistrée par ces pays est à relativiser en raison de l'entrée tardive, en 2009, de la Chine et de Singapour : ces deux états d'Asie se sont positionnés d'entrée, en tête du palmarès pour la Chine, et à la 5ème puis 3ème place pour Singapour²⁰⁶. Ces deux arrivées dans le dispositif d'évaluation coïncident avec le recul de :

- ✓ la Finlande qui enregistre une perte de trois places entre 2006 et 2012,
- ✓ La Corée du Sud qui enregistre un recul de quatre places entre 2006 et 2012,
- ✓ Le Canada, la Nouvelle Zélande, et l'Australie pour ne citer que les douze premiers pays du classement général des 65 pays participants aux tests en 2012.

Par ailleurs, l'ensemble des sept pays qui ont subi une baisse de niveau importante dans les classements PISA entre 2000 et 2012 sont bien allés dans la direction des objectifs fixés, à la suite des résultats des enquêtes PISA de 2012, *mais à des degrés divers*. Seuls les deux pays *Irlande et Finlande* semblent s'être orientés sur l'ensemble des quatre objectifs annoncés par le Ministère de l'Education Nationale. En revanche, pour terminer sur une convergence, l'ensemble des sept pays ont décentralisé la gestion de leur système éducatif.

Quelques précisions

➤ En Nouvelle-Zélande

Le système éducatif de la Nouvelle-Zélande a confiance en ses enseignants et leur donne énormément de pouvoir et de flexibilité.

➤ En Suède

En plus de la gratuité de l'accès à la classe préscolaire, une série de réformes ont été lancées entre 2001 et 2003 pour étendre l'accès à des catégories jusqu'alors exclues.

L'école est gratuite et les parents ne prennent pas en charge les repas scolaires, les soins médicaux, le transport scolaire ni les aides pédagogiques.

L'école suédoise a pris en compte la double appartenance de ces enfants en mettant en place des programmes linguistiques particuliers. Dans des années soixante-dix, des critiques concernant les choix éducatifs se sont amplifiées. Enfin, des réformes ont eu lieu et la décentralisation du système éducatif a introduit la notion d'objectifs et de résultats à atteindre.

²⁰⁶ Données issues du tableau 18 page 87

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

➤ En Irlande

Le but de l'année de « transition » qui sépare les deux cycles du secondaire est de préparer les élèves à la maturité en mettant l'accent sur le développement personnel, la conscience sociale et les compétences pour la vie.

Un congé sabbatique est créé en faveur des directeurs et enseignants qui ont servi pendant une période définie dans une école intégrée dans un Programme de Soutien Scolaire (50 congés sabbatiques chaque année). Ces congés sont destinés au développement et à l'amélioration de leurs compétences.

L'Irlande a choisi de mettre en place un système permettant un équilibre entre les compétences disciplinaires et les compétences des élèves : il n'y a pas de traduction, comme en France, des compétences clés européennes (socle commun de connaissances de compétences et de culture) mais plutôt un travail sur des compétences clés spécifiques.

Ce travail se fait en collaboration étroite avec les écoles pour travailler sur les curriculums/programmes ; il s'est conduit avec une implication forte des enseignants par la mise en place de recherche action. Afin de faciliter cette implication des enseignants, des méthodologies telles que l'apprentissage coopératif et de l'autonomie, l'utilisation du feedback et le travail réflexif de l'élève ont été mise en place.

Le troisième chapitre a tenté de caractériser la langue scolaire dans un premier temps, puis les stratégies et les choix spontanés des enseignants, dans le but de bien cibler activités et objectifs qui permettront de s'adapter à des publics qui évoluent. Enfin, il consacre un regard à l'international sur les dispositions prises par nos partenaires de l'UE et de l'OCDE pour orienter leur système éducatif vers plus d'équité et d'efficacité.

Pour autant les difficultés des élèves ne limitent pas à des interférences liées aux gestes d'enseignement. Le lexique, et en particulier les termes polysémiques mobilisables dans plusieurs disciplines, posent aussi problème à la maîtrise de la langue.

CHAPITRE 4

La maîtrise de la langue dans les disciplines, quels changements dans les pratiques ?

« La Maîtrise de la Langue est la compétence première et indispensable qui conditionne la réussite des élèves et permet de réduire un décrochage scolaire préoccupant. En cela, elle nous concerne particulièrement et solidairement. Elle s'impose comme un champ de réflexion et d'action pour permettre aux élèves (...) de mieux réussir leurs études. »

Académie de Caen

« Chaque discipline participe, d'une façon qui lui est propre, à la maîtrise de la langue »

Claude Gapillard

Le quatrième chapitre s'intéresse aux évolutions nécessaires dans les pratiques d'enseignement pour une maîtrise de la langue dans toutes les disciplines scolaires.

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La cohérence qui anime cette recherche est articulée de la manière suivante : *contexte, difficultés, remédiation*. Avec sa tentative de démonstration de ce que l'on trouvait derrière l'expression « maîtrise de la langue française », le chapitre 2 a posé le contexte. Il a, par la suite, tenté d'établir des corrélats entre l'introduction du terme « langage » dans la nouvelle version du socle commun, et le langage des disciplines. Avec sa tentative de compréhension de la nature des difficultés langagières rencontrées par certains élèves de collège, le chapitre 3 s'est intéressé à la difficulté. Avec son intérêt pour les évolutions nécessaires dans les pratiques d'enseignement en faveur d'une maîtrise langagière dans l'ensemble des disciplines, ce chapitre va aborder des pistes de remédiations ; pour cela, le cadre doit être posé :

Le langage des disciplines est parfois enseigné comme un "allant de soi": « *les élèves savent* ». Pourtant ce langage comprend deux types de lexiques : un lexique disciplinaire comme par exemple :

- ✓ « féodalité & fief » (*Annexe 6 - HIST1-NR/Pouvoir royal/* Tp²⁰⁷ 9 & 33)
- ✓ « conjugaison » (*Annexe 1 - FR1-NR/Conjugaison /* Tp 9)
- ✓ « fiole & tube à essai » (*Annexe 10 - SVT1-NR/Dissolution /* Tp 125 & 126)
- ✓ « zone & démarquage » (*Annexe 15 - EPS-REP+/Football /* Tp 15 & 17)

et un lexique polysémique et transversal comme par exemple :

- ✓ « temps », terme présent dans les quatre disciplines du corpus , comme le montre l'exemple des huit séances suivantes :
- *Annexe 1 - FR1-NR/Conjugaison /* Tp 53P
- *Annexe 10 - SVT1-NR/Dissolution /* Tp 103P
- *Annexe 7 - HIST2-UPE2A/Vercingétorix /* Tp 217 G3
- *Annexe 2 - FR2-REP+/Littérature /* Tp 75P
- *Annexe 8 - GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays /* Tp 50P
- *Annexe 3 - FR3-SEGPA/Vocabulaire /* Tp 103P
- *Annexe 16 - EPS-SEGPA/Acrosport /* Tp 42P
- *Annexe 9 - GEO2-UPE2A/Démographie /* Tp 35P

La troisième partie reviendra sur l'emploi du lexique en classe dans les disciplines scolaires.

Le groupe de travail « maîtrise de la langue » de l'académie d'Aix-Marseille a relevé en 2013 seize termes transversaux : fonction, image, emploi, matière, sujet, objet, temps, espace, figure, organisation, événement, domaine, milieu, ligne, mode, théâtre. Pour chacun

²⁰⁷ Indication du ou des numéro(s) de tour de parole (élève ou enseignant(e) dans la transcription de la séance

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de ces seize termes, un tableau en trois colonnes a été construit pour chaque discipline scolaire ; structuré en trois colonnes, ce tableau regroupe :

- ✓ les définitions du terme
- ✓ ses emplois grammaticaux et syntaxiques
- ✓ sa situation dans le contexte des programmes scolaires.

Si le lexique disciplinaire ne prête généralement pas à confusion d'un point de vue sémantique, il en est tout autre avec le lexique polysémique et transversal que l'élève est amené à mobiliser dans plusieurs disciplines. Ce type de lexique nécessite un travail d'investigation dont l'objectif recherché pour l'élève est une meilleure prise de conscience de la manière dont on emploiera le même terme, d'une discipline à l'autre. Ce **langage des disciplines** permet la production et la compréhension de l'élève dans chaque matière enseignée, alors que le **langage de scolarisation**, *abordé dans le chapitre précédent et repris dans ce chapitre*, accompagne l'entrée de l'élève dans le langage des disciplines en général.

Par ailleurs, le périmètre reste à définir entre la discipline français et les autres disciplines.

Enfin, on ne devra pas négliger *dans ce chapitre* la question de l'évaluation et du choix des outils pertinents qui doivent permettre de mesurer les progrès des élèves et l'efficacité des pratiques enseignantes. C'est en s'attachant à résoudre l'ensemble de ces questions, *du moins à tenter de leur apporter des réponses*, que l'on verra certainement s'élever le niveau des élèves vers une maîtrise de la langue française.

4.1 Lire, dire, écrire : compétences transversales ?

4.1.1 Quelle place pour la lecture au collège ?

Mode d'expression bien distinct du langage courant, la **langue scolaire** a été précédemment définie comme un levier vers une acquisition ou une maîtrise de la langue française. En effet, nos analyses de séances présentées dans la troisième partie font apparaître un lien étroit entre, la distance qui sépare les deux langues, *langue d'apprentissage et langue d'enseignement*, et le degré d'acquisition ou de maîtrise par les élèves de la langue française.

Mais, constituée à la fois du langage des disciplines et du langage de scolarisation, cette langue scolaire appelée « langue d'enseignement » (Vigner, 1992, 2001) est véhiculée dans le discours des professeurs (Verdelhan-Bourgade, 2002, Bentolila, 2007, Chnane-Davin et Cuq, 2008) mais pas seulement. En effet, prenons l'exemple du langage de scolarisation :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

les consignes du professeurs peuvent être données à l'oral comme c'est très souvent le cas mais elles sont aussi parfois données à l'écrit, depuis une page de manuel scolaire ou une photocopie. Sans une compétence en lecture, l'élève ne pourra donc réussir la tâche de manière autonome.

Lire c'est affronter, d'une part la diversité des écrits générés par les disciplines, d'autre part la diversité des écrits didactiques (Gapaillard, 2008) : « *Il suffit de recenser tous les éléments paratextuels présents dans les manuels scolaires pour très vite mesurer combien doit être large le champ de compétences du lecteur* ».

Sur les dix sept séances de classes observées dans le cadre du corpus de la recherche, cinq ont utilisé un manuel scolaire²⁰⁸. Sur ces cinq séances :

- ✓ trois concernent la discipline histoire-géographie,
- ✓ une concerne le français et
- ✓ la dernière concerne les sciences de la vie et de la terre (SVT).

Par ailleurs, parmi ces dix sept séances de classe, dix permettent d'observer les élèves en situation de lecture (à voix haute ou silencieuse). Le tableau suivant tente de situer l'agir en lecture des élèves parmi les deux variables du corpus (discipline et type de public), la constante étant le niveau de classe (cinquième).

Tableau 23 : Mobilisation de la capacité « Lire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus en nombre de séances

Discipline scolaire	Nombre de séances durant lesquelles la lecture a été sollicitée chez les élèves		Type d'établissement scolaire ou de classe	Nombre de séances durant lesquelles la lecture a été sollicitée chez les élèves	
Français Fr	3 sur 5	60 %	Collège non REP	2 sur 4	50 %
Histoire-Géographie HG	3 sur 4	75 %	Collège REP +	3 sur 4	75 %
Sciences de la vie et de la terre SVT	4 sur 4	100 %	SEGPA	2 sur 5	40 %
Education Physique et Sportive EPS	0 sur 4	0 %	UPE2A	3 sur 4	75 %
TOTAL	17		TOTAL	17	

²⁰⁸ L'usage du manuel scolaire apparaît dans la colonne intitulée « supports, ressources » des synopsis.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Interprétation du tableau

- ✓ Alors que l'ensemble (100 %) des séances de SVT observées dans le cadre du corpus ont permis d'observer les élèves en situation de lecture, aucune séance ne l'a permis en EPS (0 %).
- ✓ L'agir en lecture des élèves est plus représenté en histoire-géographie (3 sur 4 = 75 %) qu'en français (3 sur 5 = 60 %). Une particularité du corpus : alors que les disciplines SVT, HG et EPS sont représentées par 4 séances, la discipline français l'est par 5 séances, dont deux en SEGPA²⁰⁹. En effet, il nous apparaissait primordial, dans une classe comme la SEGPA qui regroupe difficultés scolaires et linguistiques, d'observer la discipline français dans ses deux fonctions : sa fonction métalinguistique avec une séance dédiée au repérage des mots essentiels dans la phrase, et sa fonction littéraire avec une séance dédiée à l'analyse d'un récit illustré (*La chèvre de Monsieur Seguin*).
- ✓ Alors que l'activité lecture apparaît autant en UPE2A qu'en classe ordinaire située en collège REP+ (75 %), elle semble moins présente en SEGPA qu'en classe ordinaire située en collège non REP. La sous représentation en SEGPA de l'agir des élèves en lecture peut s'expliquer, au vu de l'ethnographie des séances, par trois facteurs :
 - La difficulté de concentration des élèves observés
 - La faible capacité d'attention de ces élèves
 - Leur manque d'autonomie.

Observons de manière plus précise la durée consacrée à la mise en lecture des élèves.

Tableau 24 : Mobilisation en durée et en pourcentage de la capacité « Lire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus.

Discipline scolaire	Durée (en minutes) consacrée à la mise en lecture des élèves		Type d'établissement scolaire ou de classe	Durée (en minutes) consacrée à la mise en lecture des élèves	
Français Fr	15 sur 160	9,5 %	Collège non REP	9 sur 221	4 %
Histoire-Géographie HG	21 sur 181	11,5 %	Collège REP +	23 sur 199	11.5 %
Sciences de la vie et de la terre SVT	19 sur 205	9 %	SEGPA	20 sur 261	7.5 %
Education Physique et Sportive EPS	0 sur 360	0 %	UPE2A	9 sur 225	4 %
<i>TOTAL / MOYENNE</i> <i>Sur les quatre</i> <i>Disciplines scolaires</i>	55 sur 906	6 %	<i>TOTAL / MOYENNE</i> <i>Sur les quatre</i> <i>types de classes</i>	61 sur 906	7 %

²⁰⁹ Une vue synoptique du corpus de la recherche figure en annexe 52

Interprétation du tableau

- ✓ Proportionnellement aux durée des séances, la durée de mise en lecture des élèves est équivalente en classes ordinaires situées en collèges non REP qu'en UPE2A
- ✓ C'est dans les classes ordinaires situées en collège REP+ que la mise en lecture des élèves est la plus pratiquée en classe par les enseignants
- ✓ Les élèves semblent lire plus en histoire-géographie qu'en français
- ✓ La mise en lecture des élèves semble absente en EPS

Considérons à présent l'acte de lire, non plus dans sa durée mais dans sa diversité : une même journée d'élève peut être ponctuée par la lecture en classe :

- ✓ d'un texte de loi
- ✓ d'un chapitre d'œuvre littéraire
- ✓ d'un texte de vulgarisation scientifique
- ✓ d'une analyse d'œuvre musicale,
- ✓ d'une feuille de match, etc ...

L'élève doit donc être capable d'adapter ses capacités d'analyse à la logique de la discipline qui les requiert : *on ne lit pas une fable de La Fontaine pour les mêmes raisons, en français qu'en histoire par exemple*. Il doit également être capable de tirer d'un texte des informations, puis de se les approprier pour les redistribuer dans une autre problématique. Lire c'est **affronter la diversité des écrits didactiques** et comprendre leurs interactions, *celles qui construisent les spécificités disciplinaires*, c'est percevoir les éléments structurants d'un tout construit et c'est *percevoir les outils de cohérence et de cohésion pour comprendre le maillage des informations et la construction d'un savoir et d'une culture* (Gapaillard, 2008). Le lecteur expérimenté est celui qui active des stratégies et des modèles rhétoriques différents, selon la discipline qui les impose. En français devant une narration, l'élève aura à l'esprit un modèle qui dégage les étapes du récit *de la situation initiale aux péripéties à la situation finale*, schéma qui conduira le sens. En SVT, il s'appuiera sur les grandes étapes de la démarche expérimentale, etc²¹⁰.

Considérons maintenant l'acte de lire dans sa dimension institutionnelle. Le site internet dédié à la maîtrise de la langue dans l'académie d'Aix-Marseille publie un référentiel

²¹⁰ Claude Gapaillard, *La Maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire*, SCEREN, CRDP de Basse-Normandie, mai 2008

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de compétences transversales²¹¹ ; ce référentiel est rattaché au premier des cinq domaines de la version 2016 du socle commun intitulé : « *Les langages pour penser et communiquer : comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* ». Les pages 4 et 5 de ce référentiel répertorient, pour chaque compétence, des capacités et des activités possibles déclinées à une ou plusieurs disciplines scolaires. *Notre troisième partie illustrera des éléments de ce référentiel à l'aide d'extraits de séances du corpus.*

Situons, *pour terminer sur la lecture*, la capacité « Lire » parmi les sept composantes de la maîtrise de la langue française, telle que nous les avons définies dans le chapitre 2²¹². Nous avons tenté d'illustrer, *à l'aide du corpus*, l'affirmation de Claude Gapaillard que nous rappelons ici. « *Lire, c'est affronter* :

- ✓ *la diversité des écrits générés par les disciplines et*
- ✓ *la diversité des écrits didactiques* ».

Si « *la diversité des écrits générés par les disciplines* » renvoie à la composante N°5, *composante dédiée au lexique des disciplines*, « *la diversité des écrits didactiques* » renvoie à la lecture des consignes dans les manuels scolaires et à la composante N°4, *composante dédiée à la langue de scolarisation*. Chacun admettra par ailleurs l'enjeu de la lecture dans la connaissance des outils de la langue (composante N°2) et le statut de l'élève dans l'élaboration de ses propres savoirs (Composante N°3). L'acte de lire concerne donc cinq des sept composantes de la maîtrise de la langue française, *selon le tableau élaboré dans le chapitre 2*, d'où l'importance cruciale de la lecture à tous les niveaux de la scolarité, *quelle que soit la discipline ou le type de public*. L'EPS doit également mobiliser cette capacité au même titre que les autres disciplines scolaires. Cela peut se faire sous la forme de lecture de feuilles de matchs ou de comptes rendus sportifs lors des phases de bilan de fin de séance.

4.1.2 *Quelle place pour l'écrit au collège ?*

Concernant la place de l'écrit dans les apprentissages, les auteurs de l'ouvrage « *La maîtrise de la langue au collège*²¹³ » se sont appuyés sur des enquêtes de terrain ; celles-ci font apparaître que « le temps consacré à l'écriture est généralement très faible, bien en deçà

²¹¹ Source : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016_07/referentiel_de_compétences_transversales_ap.pdf Ce document figure en annexe

²¹² Voir tableau 2 chapitre 2.1.6 intitulé « Maîtriser la langue : de quoi parlons-nous ? »

²¹³ Monique Baudry, Daniel Bessonnat, Marceline Laparra, Francis Tourigny, Savoir- Livre-CNDP & Nathan - 1997

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

des recommandations officielles et, *lorsqu'ils existent*, ils se traduisent le plus souvent par de la copie d'énoncés élaborés par l'enseignant. »

- ✓ Qu'en est-il du temps consacré à l'écriture dans les dix-sept séances du corpus ?
- ✓ Se limite-t-il à de la copie d'énoncé *élaboré par l'enseignant* ou bien convoque-t-il le caractère fonctionnel de textes ou d'authentiques situations de communication ?

Parmi les dix sept séances de classe de notre corpus, dix d'entre elles permettent d'observer les élèves en situation d'écriture (individuelle ou en petit groupes). Le tableau suivant tente de préciser la durée consacrée à l'agir en écriture des élèves parmi les deux variables du corpus (discipline et type de public), *la constante étant le niveau de classe (cinquième)*.

Tableau 25 : Mobilisation en durée et en pourcentage de la capacité « Ecrire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus.

Discipline scolaire	Durée (en minutes) consacrée à la mise en écriture des élèves		Type d'établissement scolaire ou de classe	Durée (en minutes) consacrée à la mise en écriture des élèves	
Français Fr	40 sur 160	25 %	Collège non REP	96 sur 221	43 %
Histoire-Géographie HG	37 sur 181	20 %	Collège REP +	25 sur 199	13 %
Sciences de la vie et de la terre SVT	71 sur 205	35 %	SEGPA	30 sur 261	11.5 %
Education Physique et Sportive EPS	41 sur 360	11 %	UPE2A	29 sur 225	13 %
<i>TOTAL / MOYENNE Sur les quatre Disciplines scolaires</i>	189 sur 906	21 %	<i>TOTAL / MOYENNE Sur les quatre types de classes</i>	180 sur 906	21 %

Interprétation du tableau

- ✓ Proportionnellement aux durée des séances, la durée de mise en écriture des élèves est équivalente en classes ordinaires situées en collèges REP+ qu'en UPE2A
- ✓ Alors que 43 % du temps de la séance est consacré à l'écrit en classes ordinaires situées en collège non REP, seul 11,5 % du temps de la séance y est consacré en SEGPA.
- ✓ Alors que 35 % du temps de la séance est consacré à l'écrit en SVT, seul 11 % du temps de la séance y est consacré en EPS.
- ✓ Les élèves semblent écrire plus en SVT qu'en français.
- ✓ La moyenne du temps consacré à l'écriture est équivalente sur l'ensemble des quatre disciplines et sur l'ensemble des quatre types de classes.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

4.1.3 Lire - Ecrire pour apprendre

La lecture a été au centre des préoccupations ((Rafoni, 2007a ; Aizier et Baudouin, 2013). Appliquée à la langue de scolarisation, elle désigne la compréhension des consignes (Cervoni *et al.*, 2005 ; Vigner, 2001, 2009) essentielle à l'entrée de l'élève dans les apprentissages.

Alors que, selon le tableau 24, 6.5 % du temps scolaire est consacré à la lecture en classe au collège, 21 % de ce même temps est, selon le tableau 25, consacré à l'écriture. Le mode d'évaluation et de certification du système scolaire français engendre une focalisation des enseignants sur la compréhension et la production des écrits. Or, les méthodologies FLE et FLS affirment depuis les années soixante la nécessité de maîtriser l'oral pour entrer dans l'écrit. Qu'en est-il de la place de l'oral en classe dans les dix-sept séances du corpus ?

4.1.4 Les collégiens prennent-ils la parole en classe ?

Les élèves allophones et en difficulté linguistique doivent comprendre le cours et prendre part aux interactions car « l'oral est le vecteur essentiel de l'ensemble des enseignements-apprentissages » (Bouchard, 2002, p. 1; Faupin, 2015, p. 121).

L'ensemble des dix-sept séances du corpus permettent d'observer les élèves en situation de production orale en classe. Le tableau suivant tente de préciser la durée consacrée à la capacité « Dire » des élèves.

Tableau 26 : Mobilisation en durée et en pourcentage de la capacité « Dire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus.

Discipline scolaire	Durée (en minutes) consacrée à la sollicitation de la parole des élèves		Type d'établissement scolaire ou de classe	Durée (en minutes) consacrée à la sollicitation de la parole des élèves	
	Durée (en minutes)	Pourcentage		Durée (en minutes)	Pourcentage
Français Fr	40 sur 160	25 %	Collège non REP	87 sur 221	39 %
Histoire-Géographie HG	37 sur 181	20 %	Collège REP +	54 sur 199	27 %
Sciences de la vie et de la terre SVT	71 sur 205	35 %	SEGPA	152 sur 261	50 %
Education Physique et Sportive EPS	41 sur 360	11 %	UPE2A	134 sur 225	60 %
TOTAL / MOYENNE Sur les quatre Disciplines scolaires	189 sur 906	21 %	TOTAL / MOYENNE Sur les quatre types de classes	427 sur 906	47 %

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Interprétation du tableau

- ✓ Proportionnellement aux durées des séances, la durée de sollicitation des élèves à l'oral est pratiquement deux fois plus importante en SEGPA et en UPE2A qu'en classe ordinaire.
- ✓ Les élèves semblent s'exprimer à l'oral plus en SVT qu'en français.
- ✓ Alors que 25 % du temps de la séance est consacré à l'oral en français, ce temps s'élève à 35 % en SVT.

Comparons à présent les données globales des trois tableaux précédents :

Tableau 27 : Mobilisation en durée et pourcentage des trois capacités « Lire, Ecrire Dire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus.

Capacité	Variable	TOTAL / MOYENNE Sur les quatre Disciplines scolaires		TOTAL / MOYENNE Sur les quatre types de classes	
Lire		55 sur 906	6 %	61 sur 906	7 %
Ecrire		189 sur 906	21 %	180 sur 906	21 %
Dire		189 sur 906	21 %	427 sur 906	47 %

Interprétation du tableau

- ✓ Alors que 47 % du temps d'enseignement est consacré à l'oral sur l'ensemble des quatre types de classe du corpus, ce taux passe à 21 % lorsqu'il est considéré sur l'ensemble des quatre disciplines du corpus.

Cela signifie que pour la seule capacité « Dire », la variable « type de classe » est déterminante ; en effet si l'on regarde le détail du tableau 26, on se rend compte que c'est en SEGPA et en UPE2A que la sollicitation des élèves est la plus importante.

- ✓ Quelle que soit la variable considérée (discipline scolaire ou type de classe), la capacité « Lire » est trois fois moins sollicitée chez les élèves que les deux autres capacités.

Cela semble démontrer l'insuffisante sollicitation en lecture des élèves par le collège, toutes disciplines et types de classes confondus. Pourtant si l'on se réfère au référentiel de

compétences transversales de l'académie d'Aix-Marseille²¹⁴, lecture et compréhension sont intrinsèquement liés, et ce qui vaut pour la lecture vaut bien également pour la maîtrise de la langue, dès lors que « *la grammaire et l'orthographe ne sont que des composantes nécessaires mais loin de suffire à une maîtrise du langage. Maîtriser la langue, c'est, pour ce professeur de lettres, décider d'une formulation ou d'un registre de langue en fonction d'éléments contextuels comme l'effet recherché, l'attente ou encore les relations avec son auditoire. Maîtriser ces choix c'est maîtriser la langue.* » (Gapaillard, Feutry, Le Pennec 2008). Présenté en deuxième partie, l'outil « synopsis » a permis cette comparaison de la mobilisation des trois capacités « Lire, dire, écrire » chez les élèves dans l'ensemble des disciplines et types de classes représentés dans le corpus de la recherche.

4.1.5 Repenser l'évaluation

Seules les disciplines français et langue vivante étrangère semblent évaluer, de manière institutionnelle, l'oral dans le système scolaire français. Or l'évaluation de l'oral doit concerner l'ensemble des disciplines et porter, non seulement sur la qualité de prise de parole (débit, intonation) mais également sur la qualité de son contenu : modélisation, formulation et reformulation (Vinel et Taburet 2006). L'objectif affiché par l'observatoire de l'académie de Poitiers²¹⁵ est de permettre dans chaque discipline, à l'élève, « *une meilleure compréhension de ce qu'il sont censés comprendre* ». Il s'agit donc bien de mener les élèves, à la fois vers une meilleure maîtrise de la langue de scolarisation, *celle qui véhicule l'ensemble des apprentissages*, et du lexique des disciplines (Davin-Chnane, 2008). Mais l'évaluation ne doit intervenir que lorsque les élèves sont prêts. Si besoin, elle est différée pour certains d'entre eux, précise le M.E.N²¹⁶ en introduction du livret personnel de compétences de l'élève : « *Le cas échéant, les élèves pour lesquels une compétence n'est pas validée se voient proposer de nouvelles situations d'évaluation* ».

Explicitement évalué par l'histoire-géographie et le français, l'écrit peut faire l'objet d'une évaluation dans l'ensemble des disciplines : « *ce n'est pas parce que l'évaluation n'est pas explicite qu'elle n'est pas implicite, et ce n'est pas non plus parce que l'évaluation est implicite qu'elle est nécessairement indue* ». L'observatoire estime juste, une réponse écrite d'élève accompagnée d'incorrections de langue, mais dont le contenu est compréhensible. Les

²¹⁴ Ce document figure en annexe

²¹⁵ Vinel, M. et Taburet, M (2006) « *EPS et maîtrise de la langue* » Observatoire des pratiques en EPS - Académie de Poitiers

²¹⁶ Introduction du livret personnel de compétence au palier 3. Source : eduscol.education.fr/soclecommun

traces écrites récoltées dans les classes observées étayeront l'analyse de la troisième partie. Un état des lieux de l'usage de la trace écrite dans les classes est effectué un peu plus bas, dans ce chapitre.

4.1.6 Articuler savoirs et compétences langagières

Articulés en permanence en classe, savoirs et compétences langagières sont parfois confondus dans les dispositifs spécifiques comme la SEGPA ou l'UPE2A où les deux sont à développer en classe par les enseignants (Davin-Chnane, 2013)²¹⁷. L'auteure postule que lors de la circulation des savoirs dans un discours enseignant où se chevauchent consignes, savoirs et énoncés disciplinaires, une articulation s'impose entre les questions de l'ordre de la discipline et les questions de l'ordre du langage : « *Alors que la compétence s'inscrit dans le procédural en tant qu'activité métalinguistique verbalisable, le savoir regroupe connaissances et informations préalables à l'action et s'inscrit dans le déclaratif (Fijalkow, 1995)* ». Cette articulation donne du sens au savoir dès lors qu'elle permet un transfert d'apprentissage d'une situation théorique (savoir déclaratif) à une situation pratique (savoir procédural) et contribue à une évolution des élèves vers la maîtrise de la langue française. Le programme PISA sur lequel nous nous sommes attardé précédemment préconise ce transfert en terme de savoir-faire et de savoir-être. L'articulation entre ces deux types de savoirs sera examinée dans le cadre de la troisième partie.

Le livret personnel de compétences

Véritable outil de médiation entre l'établissement scolaire et la famille, le livret personnel de compétences permet, depuis 2011, un suivi de la progression des acquis des élèves, et la validation de leurs compétences (M.E.N 2016²¹⁸).

La maîtrise de la langue française occupe la première place dans les compétences visées à la fin du palier 3²¹⁹. Pour chacune des capacités « Lire, Dire, Ecrire », un certain nombre d'items concernent la langue de scolarisation, le langage des disciplines et la compréhension. Le tableau ci-dessous les regroupe.

²¹⁷ Source : Chnane-Davin, F. (2013). « *Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2, des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide* . » In « *Ecole et langues. Des difficultés en contexte* . » (Galligani, S., Wachs, S., Weber, C.,) Dir. Actes académiques, Riveneuve

²¹⁸ Source : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

²¹⁹ Le palier 3 correspond à la classe de 3ème ou à la fin de la scolarité obligatoire. (Palier 2 : CM2 - Palier 1 : CE1)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 28 : Relevé des items inhérents à la compréhension, au langage des disciplines et la langue de scolarisation présents dans le livret personnel de compétence de l'élève pour la compétence 1 intitulée « Maîtrise de la langue française » du palier 3.

Capacité	Item	Éléments de l'item lié au langage des disciplines au langage de scolarisation et à la compréhension
Lire	Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi	<u>Lecture silencieuse</u> Pratiquer une lecture hiérarchisée afin de sélectionner certaines informations <u>Lecture à voix haute</u> Se faire entendre et comprendre
	Repérer des informations dans un texte à partir des éléments nécessaires	<u>Pour parvenir à une compréhension littérale du texte</u> Rechercher, extraire, organiser des informations explicites et implicites pour saisir et construire le sens d'un texte
	Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances, savoir faire appel à des outils pour lire	<u>Connaissances sur la langue et les langages des disciplines</u> Mobiliser les connaissances nécessaires : lexicale, grammaire, orthographe, symboles, abréviations pour comprendre un texte
	Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu	Identifier le genre, la provenance, le thème, et le propos d'un texte Le reformuler Le résumer
Ecrire	Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données	<u>Maîtriser le langage propre à chaque discipline</u> Utiliser le terme adéquat et la syntaxe appropriée Maîtriser le sens précis d'un terme polysémique
	Utiliser ses réflexions, ses connaissances, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte	<u>Vérifier la cohérence :</u> Énonciative (choix des pronoms, marques de subjectivités) Chronologique (emploi des temps, des adverbes) Logique (articulation des idées par les subordonnants et les coordonnants)
Dire	Formuler clairement un propos simple	Formuler : Organiser son propos, aller à l'essentiel. Reformuler : Reprendre son propre propos sous une autre forme. Reprendre, sans en déformer le sens, le propos d'autrui. Rendre compte de ce que l'on a compris, de ce que l'on a vu, en sélectionnant les informations de façon pertinente.

Interprétation du tableau

- ✓ Sur les treize items présents dans le livret pour la compétence 1 intitulée « maîtrise de la langue », sept soit la moitié concernent la langue scolaire et la compréhension.
- ✓ Sur les sept items reliés à la langue scolaire et à la compréhension, quatre sont rattachés à la capacité « Lire », deux sont rattachés à la capacité « écrire » et un seul semble rattaché à la capacité « Dire ». On note donc l'accent mis sur le lien entre lecture, compréhension et langue scolaire. Pourtant la Mobilisation, dans les dix sept séances du corpus, des trois capacités « Lire Ecrire Dire » indique, dans le tableau précédent, le contraire : le tableau 27 montre l'insuffisante sollicitation des élèves en lecture par les enseignants de collège, toutes disciplines et types de classes confondus.

On note là un décalage entre prescriptions institutionnelles et pratiques sur le terrain : les élèves ne lisent pas suffisamment durant leur scolarité de collège. Parfois, devant leurs

difficultés, à l'oral ou à l'écrit, on est tenté de baisser les exigences. Ce « *renoncement didactique de l'enseignant* » (Millon-Faure, 2011, p. 567) entrave les apprentissages de différentes manières. Il peut confiner les élèves dans de l'écriture d'un « vécu » au détriment d'une utilisation plus réflexive et conceptuelle du langage, ou bien détourner les contenus d'apprentissage vers des savoirs sociaux (écrire une lettre ou un CV) que d'autres élèves sont censés acquérir dans leur milieu familial (Bautier, E²²⁰) : « *on ne peut penser la maîtrise de la langue pour elle-même ou pour les seules productions narratives, communicatives ou expressives qu'elle pourrait permettre ; si l'on tente de penser la question des rapports entre maîtrise de la langue et difficultés scolaires, force est de la situer dans sa relation avec les différents apprentissages scolaires.* »

4.2 La langue scolaire au service de la maîtrise de la langue : questionnement, hypothèses et postulats pour notre étude

Rappelons, au terme de cette première partie, les éléments structurants de cette recherche :

L'ethnographie des séances fait apparaître un lien étroit entre, d'un côté la distance qui sépare la langue d'apprentissage de la langue d'enseignement et de l'autre, le degré d'acquisition ou de maîtrise par les élèves de la langue française. Trois questions se posent alors :

- ✓ **Q.1** Qu'entend-t-on par « maîtrise de la langue française » au collège ?
- ✓ **Q.2** Quelle est la nature des obstacles à une maîtrise de la langue française, rencontrés par certains collégiens au cours de leur scolarité ?
- ✓ **Q.3** La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?

²²⁰ Source : <http://www.inrp.fr/zep2/parthème/textes/lec/bautier.html>

Problématique et hypothèses

Le problème central de cette thèse consiste en : « la recherche d'une évolution, adaptée à tous les élèves de collège, vers une maîtrise de la langue française. »

Du questionnement et de la problématique qui précèdent, découlent trois hypothèses :

- ✓ **H.1** Le langage scolaire et le langage de communication courante sont deux modes d'expression aux enjeux bien distincts.
- ✓ **H.2** Le vocabulaire de certains élèves limite leur compréhension de certaines tâches demandées en classe par les enseignants.
- ✓ **H.3** Au delà des spécificités didactiques et linguistiques d'une discipline ou d'un public, existent des traces de généricité propices à une maîtrise de la langue scolaire.

L'ensemble de ces hypothèses prennent appui sur les postulats de départ suivants :

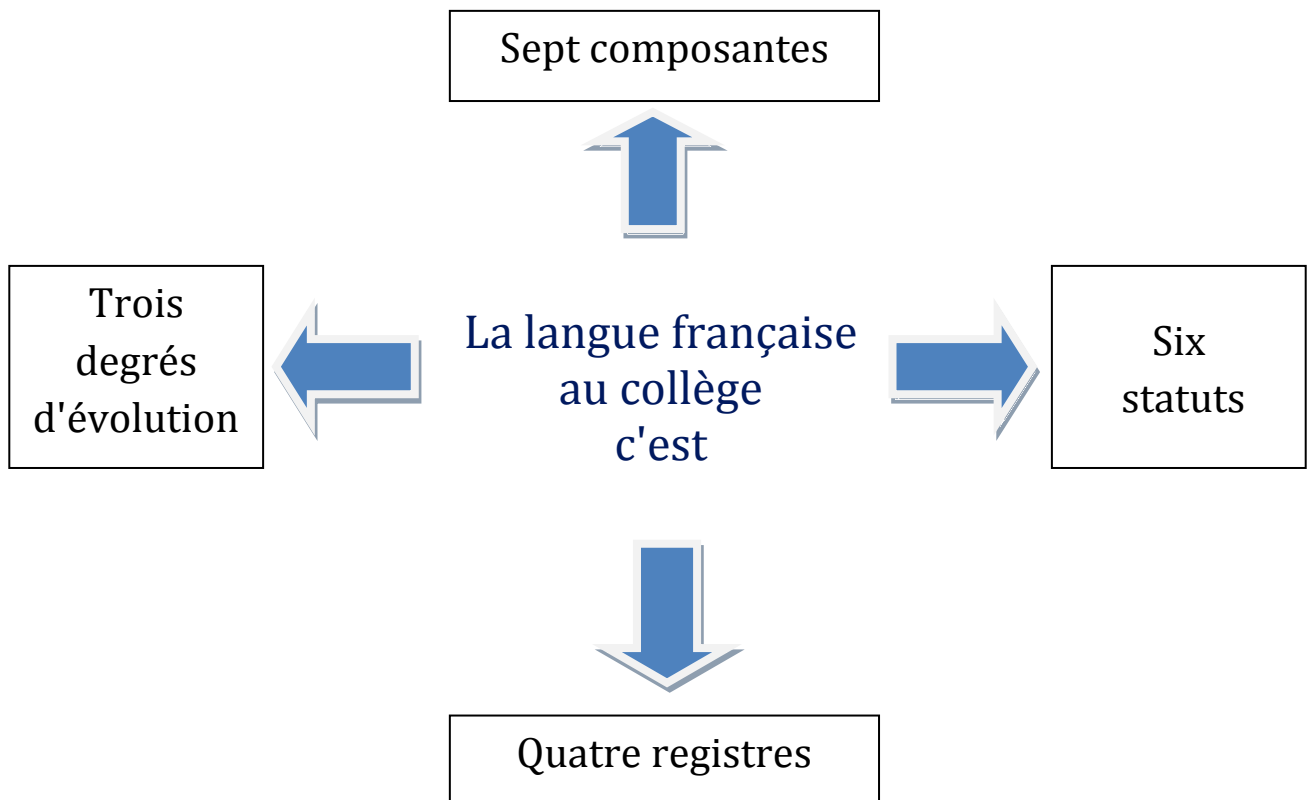
- ✓ **P.1** Les outils de la langue comme la syntaxe, l'orthographe ou la grammaire sont des composantes essentielles mais insuffisantes pour un accès, de tous les élèves, à une maîtrise de la langue française avant la fin de la scolarité obligatoire.
- ✓ **P.2** Tous les élèves ne développent pas de la même manière les connaissances et compétences langagières requises à la fin de la scolarité obligatoire.
- ✓ **P.3** Chaque discipline engendre des modes d'interactions langagières spécifiques ; ceux-ci exercent une influence directe sur la participation orale des élèves en classe et sur le contenu lexical de leurs interventions.

4.3 Comment situer l'évolution du collégien dans la « maîtrise de la langue française » ?

Analyser l'évolution vers une maîtrise langagière de différents types de classes d'élèves et dans plusieurs disciplines scolaires nécessite de savoir précisément :

- ✓ ce que l'on met derrière la maîtrise de la langue française et
- ✓ pourquoi convoquer quatre types de classes et quatre disciplines scolaires.

4.3.1 Que mettre derrière la « Maîtrise de la langue » ?



Graphique 3 : Présentation des quatre pôles qui gravitent autour de la langue française

La langue française s'articule autour de sept composantes :

Les capacités à faire acquérir aux élèves avant la fin de la scolarité obligatoire

« comprendre, lire, dire, écrire »

La connaissance des outils de la langue

« orthographe, grammaire et vocabulaire »

Les attitudes de l'élève pendant la classe

« sa place et son statut in situ, dans l'élaboration de ses propres savoirs »

La langue de scolarisation

« consignes, énoncés, questions, reformulations »

Le langage des disciplines scolaires

« termes monosémiques disciplinaires, polysémiques et transversaux »

Le contexte

« les concepts propres à chaque discipline »

Les attentes de l'élève

« l'effet qu'il recherche dans la situation de communication »

La langue française s'inscrit dans quatre registres :

Le registre soutenu

la langue académique, de rédaction ou d'échange dans un contexte hiérarchique

Le registre scolaire

la langue d'entrée dans les disciplines : « langue des disciplines »

la langue d'entrée dans les apprentissages : « langue de scolarisation »

Le registre courant

la langue des échanges quotidiens : « langue de communication, langue ordinaire »

Le registre familier

la langue des échanges familiaux : « langue relâchée »

La langue française arbore six statuts :

Le Français Langue Maternelle

*la langue est **objet ET outil** puisqu'on apprend la grammaire, autrement dit la langue ou encore le fonctionnement de la langue et on apprend avec la langue*

Le Français Langue Etrangère

*la langue n'est **que objet** : on apprend la langue de communication, la langue pour communiquer, alors que les autres apprentissages sont véhiculés eux dans la langue maternelle*

Le Français Langue Seconde

*Dans le contexte français, la langue est **objet ET outil** : objet puisqu'on apprend aussi la grammaire, la langue de communication, et outil puisqu'on apprend avec cette langue*

Le Français Langue de Scolarisation

*la langue n'est que **outil** : elle véhicule tous les apprentissages*

Le Français sur Objectifs Spécifiques

*Branche de la didactique du FLE, le FOS s'adresse à toute personne adulte, souvent des professionnels ou des universitaires, qui souhaitent apprendre le français dit « général ». La langue, pour ce type de public et ses attentes, est un **outil** qui leur servira dans le cadre de leur activité professionnelle*

Le Français sur Objectifs Universitaires

*Spécialisation du FOS, le FOU prépare les étudiants étrangers à suivre leurs études dans les pays francophones. La langue, pour ce type de public et ses attentes, est un **outil** qui leur servira dans le cadre de leurs études universitaires*

La langue française est progressivement acquise par l'élève :

L'élève acquiert progressivement la maîtrise de la langue française

Degré de compétence de l'apprenant <i>Nous nommerons :</i>	Liste des items constitutifs de l'enseignement / apprentissage de la langue française
"Acquisition" de la langue française <i>La compréhension / réussite des items suivants</i>	<p><u>Compréhension</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compréhension des éléments explicites d'une consigne ✓ Compréhension d'éléments du discours de l'enseignant <p><u>Langage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Langue de communication, langue ordinaire, registre courant ✓ Lexique monosémique ✓ Orthographe : respect des marques du pluriel (s, x) <p><u>Discours</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualité de l'expression : utiliser à bon escient le présent, le passé composé dans une partie de discours.
"Appropriation" de la langue française <i>La compréhension / réussite des items suivants</i>	<p><u>Compréhension</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compréhension des éléments implicites d'une consigne ✓ Compréhension et reformulation du sens global du discours de l'enseignant <p><u>Langage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Langue scolaire ✓ Utiliser à bon escient le passé composé et l'imparfait dans une partie de récit. ✓ Lexique polysémique ✓ Orthographe : respect des accents et des majuscules en début de phrase et aux noms propres <p><u>Discours</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualité de l'expression : utiliser à bon escient le présent, le passé composé, l'imparfait ou le futur dans une partie de discours.
"Maîtrise" de la langue française <i>La compréhension / réussite des items suivants</i>	<p><u>Compréhension</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compréhension et reformulation du sens global du discours de l'enseignant ✓ effectuer des inférences ✓ Compréhension et reformulation des éléments implicites d'une consigne <p><u>Langage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Langue académique, langue écrite, langue scolaire ✓ Utiliser à bon escient le passé simple et l'imparfait dans une partie de récit, accompagné de temps secondaire (plus-que-parfait et conditionnel) ✓ Production de phrases syntaxiquement correctes ✓ Lexique polysémique et transversal <p><u>Discours</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualité de l'expression ✓ Utiliser à bon escient le présent, le passé composé, l'imparfait ou le futur dans une partie de discours. ✓ Décider d'une formulation ou d'un registre de langue en fonction d'éléments contextuels comme l'effet recherché, l'attente, la situation d'énonciation ou les relations avec son auditoire. Maîtriser ces choix c'est maîtriser la langue. ✓ Enchaînement cohérent des idées et des arguments

Des exemples pris dans le corpus illustrent les éléments de ce tableau en quatrième partie

4.3.2 Pourquoi convoquer quatre types de classes et quatre disciplines ?

Les contextes didactiques examinés dans le cadre de cette étude appartiennent aussi bien au FLE qu'au FLS ou encore au FLM ; en effet certains élèves filmés, arrivés en France depuis seulement quelques jours, ne parlaient pratiquement aucun mot de français en classe. Etablir des liens entre les disciplines s'avère alors central pour ces élèves (Chnane-Davin et Cuq, 2008). Quelle que soit la discipline enseignée, *et comme nous l'indiquions en introduction*, le « faire » de l'apprenant doit s'articuler avec le « dire » de l'enseignant (Chnane-Davin et Cuq 2008) dans une relation autour d'un objet d'enseignement (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 13). Enfin, depuis une quarantaine d'années, toutes les disciplines évoluent dans leurs pratiques discursives. Entre cours frontal et mise en activité des élèves, le tutorat et la coopération entre élèves doivent être privilégiés (Faupin, 2015). La prise de parole en classe exige des compétences de communication (Hymes, 1972) et des savoir-faire sociolinguistiques autour des pratiques langagières. Mais ces savoir-faire et La relation didactique qui s'établie entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ? Cette question de recherche tentera, *dans la troisième partie*, une mise en tension entre langue ordinaire, langue des disciplines et langue de scolarisation dans le but de déterminer avec le plus de précision possible la portée de chacune d'elle sur l'évolution de l'élève vers la maîtrise de la langue française, *autrement dit ce que chacune de ces trois langues lui permet de comprendre en classe*. Cette mise en tension de différentes facettes de la langue française alimentera sa conceptualisation *en fin de troisième partie*.

Rappel des objectifs de l'étude

Tout au long de ce travail,

- Sont étudiées : les difficultés de compréhension, d'argumentation et d'élocution des élèves, en classe, durant des phases de compréhension et d'avancée du savoir.
- Sont recherchés : l'amélioration des pratiques langagières et du rapport à l'écrit des collégiens, de manière à essayer de :

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Comprendre les fondements de la maîtrise de la langue dans le système scolaire français et l'origine de l'évolution des prescriptions officielles qui la concerne,
- ✓ Tenter l'élaboration de premiers éléments d'un cadrage conceptuel et théorique d'une maîtrise de la langue française par une dialectique généralité/spécificité à travers quatre disciplines scolaires et quatre types de classes sans occulter les dimensions humaniste et esthétique de la langue, et
- ✓ Comprendre sur quoi se fondent les difficultés propres à chaque type de collégien pour proposer ensuite des pistes d'évolution, vers une maîtrise de la langue, adaptées à chacun d'eux.

Tout le monde s'accorde sur l'enjeu et la nécessité d'une maîtrise de la langue française :

« véritable clé de la réussite, elle doit être la priorité de chaque enseignant, quelle que soit sa discipline. Mais interrogeons d'abord la notion même de « maîtrise de la langue française », au risque de bousculer les faux consensus. S'il s'agit bien de maîtrise, cela signifie « appropriation réelle » par l'élève, qui, du coup, doit être un acteur de son apprentissage, et non élément passif auquel on inculque des règles. Pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer, l'enseignement de la grammaire, de la syntaxe et des difficultés de notre langue n'est pas un luxe, mais une nécessité, une opportunité qui s'apparentent au civisme. » (Pougeoise, 1999)

Le chapitre 4 a tenté d'envisager des évolutions qui nous semblent nécessaires dans les pratiques d'enseignement pour garantir l'évolution des élèves vers une maîtrise de la langue dans toutes les disciplines scolaires.

Conclusion de la première partie

Cette première partie a tenté une présentation du cadre général de la maîtrise de la langue française, objet de la recherche, dans l'enseignement secondaire.

Au terme d'un détour historique sur : la naissance de notre langue, la place du français dans l'enseignement secondaire, et son appropriation par les élèves au fil du temps, la première partie a tenté un éclairage sur les notions de langue et de langage avant d'évoquer ses fonctions et sa maîtrise. Sont venus ensuite :

- ✓ Un état des lieux de la place de la langue dans le système éducatif en France et en Europe,
- ✓ Un ancrage institutionnel actualisé pour l'année scolaire 2016/2017,
- ✓ Un aperçu de la position prise sur le terrain par les acteurs éducatifs,
- ✓ Un éclairage sur les adjectifs octroyés par la recherche à la langue ou au langage,
- ✓ Un rapide bilan de l'état des acquis des élèves en matière de maîtrise de la langue française,
- ✓ Un regard à l'international sur les dispositions prises par nos partenaires de l'UE et de l'OCDE pour orienter leur système éducatif vers plus d'équité et d'efficacité,
- ✓ Une tentative de compréhension de la nature des difficultés langagières rencontrées par certains élèves de collège, et
- ✓ Une tentative d' éclairage sur les évolutions nécessaires dans les pratiques d'enseignement pour une maîtrise de la langue dans toutes les disciplines scolaires.

Cette première partie s'est donné pour objectif d'effectuer un premier travail d'élucidation de l'objet « maîtrise de la langue française » dans le but de :

- ✓ délimiter les contours du champ de la Maîtrise de la langue dans le contexte actuel et
- ✓ d'identifier la position de différentes catégories d'élèves par rapport aux attendus à la fin de la scolarité obligatoire.

Ces deux objectifs contribuent à :

- ✓ l'identification des besoins de l'apprentissage et
- ✓ la proposition, en troisième partie, d'un ensemble de pistes didactiques destinées à y répondre.

2ème Partie

COMPRENDRE ET OBSERVER LES FONDEMENTS DE L'ACTION DIDACTIQUE ORDINAIRE,

CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

« Au moment où les politiciens, les responsables de collectivités et tous les hommes de bonne volonté cherchent désespérément (...) à faire disparaître la "fracture sociale", comment se fait-il que l'on n'ait pas encore suffisamment songé au fait que notre bonne vieille langue française pourrait constituer un moyen idéal d'unification et de compréhension mutuelle ? »

Jean DUTOURD, 1996

Académie Française

Parler les disciplines et comprendre le milieu dans lequel elles sont enseignées est l'objectif théorique de cette recherche. Cette deuxième partie tente l'exploration de l'enseignement des disciplines scolaires et l'explication de l'action didactique ordinaire en situation de classe.



La deuxième partie présente les cadres théorique et méthodologique qui guident toute l'analyse des interactions didactiques présentes dans la dernière partie.

Une analyse des difficultés langagières rencontrées par les élèves ainsi qu'un regard sociologique, didactique et interdisciplinaire sur la maîtrise de la langue occupent le chapitre cinq. Une présentation des apports de la comparaison en éducation complète le cadre théorique de l'étude avec le chapitre six. Enfin, une présentation des apports méthodologiques de la comparaison en éducation et une présentation de notre corpus terminent cette partie avec les chapitres sept et huit.

CHAPITRE 5

La maîtrise de la langue dans toutes les disciplines, Quelles difficultés pour les élèves ? Quels changements dans les pratiques d'enseignement ?

Dans une approche comparative, ce chapitre tente de comprendre la nature des difficultés langagières rencontrées par certains élèves et de caractériser l'influence exercée par l'action de l'enseignant sur leur participation aux interactions langagières.

5.1 Éléments biographiques d'une difficulté langagière

La définition du terme « difficulté » apparaît très peu dans les dictionnaires spécialisés, en didactique ou en pédagogie. Pourtant, la difficulté demeure présente en situation scolaire (Chnane-Davin, 2008), *comme cela apparaîtra dans la troisième partie*. Dans la vie scolaire, la difficulté est normale ; « le mot *difficulté* est attesté en français dès le XIIIe siècle. D'usages très divers, il est probablement utilisé depuis de longue date dans un contexte scolaire, sans signification bien arrêtée, pas même actuellement » (Calin, 2007)²²¹

Dans la version numérique du dictionnaire Robert & Collins, « difficulté » [difikylte] est défini ainsi :

- ✓ **selon la difficulté du travail** : *depending on how difficult the work is | according to the difficulty of the work,*
- ✓ **faire qch avec difficulté** : to do sth with difficulty,
- ✓ **être ou se trouver en difficulté** : to find in difficulty , to be in difficulties ou in trouble
- ✓ **enfant en difficulté** : **École** : child with learning difficulties,
Psychologie, Psychiatrie : child with emotional difficulties.

Un élève en difficulté scolaire ou linguistique est un public qui exerce le métier d'élève, autrement dit *va à l'école* mais n'a pas les capacités intellectuelles et langagières d'un apprenant (Charlot, 2005)²²² pour se construire des connaissances sur le long terme. Ces élèves rencontrent en général des problèmes pour entrer dans les apprentissages et se confronter aux savoirs enseignés en milieu scolaire (Chnane-Davin, 2008). Précisons nos considérations de l'élève en difficulté : *comme nous l'indiquons en introduction*, l'élève en difficulté scolaire ou linguistique n'est pas un élève en échec scolaire mais peut le devenir dès lors qu'un accompagnement ne lui sera pas proposé à temps. Par ailleurs, nous retiendrons la distinction entre l'élève non francophone en difficulté *linguistique* et l'élève en difficulté *scolaire*. Cette définition de l'élève en difficulté s'appuie sur les travaux de Vygotski (1997, rééd.), et plus précisément sur le concept de zone proximale de développement (ZPD) défini comme l'écart existant entre la capacité d'un enfant à résoudre un problème seul, et sa capacité à le résoudre avec l'aide d'un adulte ou d'un camarade de classe tuteur plus avancé.

²²¹ Conférence-Débat *Difficultés scolaires, échecs, « troubles », handicap où on-en ?*

http://dcalin.fr/textes/difficultes_scolaires.pdf. Référence citée par Fatima Chnane-Davin en 2008

²²² Deux logiques différentes d'interprétation de la situation scolaire : deux rapports au savoir différents D'après : Entretien B. Charlot (Vie pédagogique N° 135 2005)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Mesurer cet écart comporte un enjeu : l'accompagnement de l'apprenant vers l'autonomie. Mais les attentes de l'enseignant sont parfois difficiles à atteindre et les inégalités dans la relation de l'élève au savoir (Bautier et Rayou, 2009) creusent des écarts entre les élèves qui disposent des capacités cognitives et langagières pour réussir les tâches et ceux pour lesquels la zone proximale de développement demeure inatteignable.

Le socle commun de connaissances et de compétences développé dans le chapitre précédent est un exemple des attentes de l'institution sources de difficulté pour certains.

En France comme en Europe, la non maîtrise de la langue est un handicap majeur à l'insertion socioprofessionnelle. A tout moment dans une démarche d'emploi comme prendre un rendez-vous, consulter une offre d'emploi ou bien lire son contrat de travail, les compétences linguistiques, orales et écrites, sont sollicitées. Il est donc indispensable, même pour des personnes ayant un emploi de faible niveau de qualification, de maîtriser la langue française. Mais la situation linguistique des établissements scolaire est plurielle,²²³ et tous les élèves ne développent pas les mêmes capacités ni le même rythme d'apprentissage (Davin-Chnane, 2008). Certains rencontrent des difficultés scolaires en raison de retards accumulés au cours de leur scolarité, d'autres rencontrent des difficultés linguistiques en raison du caractère récent de leur intégration dans le système scolaire français (Chiss, dir. 2008).

Chacune de ces difficultés doit être considérée dans la spécificité de son contexte et du public scolaire qui la traverse (Nonnon, 1991). La didacticienne du français délimite la notion de difficulté de langage²²⁴ : Elle rappelle la nature du public concerné et le contexte bien particulier de l'école ou du collège avec ses contraintes et ses normes : rythmes et exigences scolaires, interactions verbales en classe, avec l'enseignant et le groupe classe. Qu'elle soit de nature scolaire ou linguistique, la difficulté provient d'interférences dont la nature et l'impact varie selon la nature du public concerné (Chnane-Davin, 2005 et 2007). Mais la difficulté peut-être à double sens : elle peut prendre la forme d'angoisse de ne pas être compris, ne pas correctement interpréter un comportement ; le blocage ou le refus d'un élève peut très vite mettre à mal la gestion d'un groupe classe (Nonnon, 1991).

- ✓ **Q.2** Quelle est alors la nature des obstacles à une maîtrise de la langue française rencontrés par certains collégiens au cours de leur scolarité ?

A cette question de recherche présentée en introduction, est rattachée l'hypothèse suivante :

²²³ Groupe de travail de Bobigny 1, sous la direction de Mme Koch, IEN

²²⁴ Nonnon Elisabeth. Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. In: Enfance, tome 44, n°4, 1991. pp. 335-354

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ **H.2** Le vocabulaire de certains élèves limite leur compréhension de certaines tâches demandées en classe par les enseignants.

Cette hypothèse soulève le problème de l'écart entre la langue de l'école et la langue de l'élève. *La langue scolaire sera l'objet de ce chapitre.* Enfin, le postulat rattaché à cette hypothèse est le suivant :

- ✓ **P.2** Tous les élèves ne développent pas de la même manière les connaissances et compétences langagières requises à la fin de la scolarité obligatoire.

En effet, les quatre types de public scolaire présents dans l'analyse du corpus de la recherche occupent une position particulière dans leur rapport à la langue : L'ethnographie des séances fait apparaître un lien étroit entre, d'un côté la distance qui sépare la langue d'apprentissage de la langue d'enseignement et de l'autre, le degré d'acquisition ou de maîtrise par les élèves de la langue française. Trois de ces publics éprouvent des difficultés face à la langue, *à la différence du quatrième qui servira de classe témoin dans chacune des disciplines scolaires concernées par l'analyse* : le français, l'histoire géographie, les sciences de la vie et de la terre et l'éducation physique et sportive.

Les trois publics en difficulté face à la langue, présents dans le cadre de cette recherche, sont les suivants :

- ✓ les élèves nouvellement arrivés en France scolarisés dans un Dispositif d'Accueil et d'Intégration, dit « Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant » (UPE2A) ; *l'ancienne dénomination est « Dispositif d'accueil et d'intégration » (DAI) (Davin-Chnane, 2008).*
- ✓ des élèves ayant rencontré au cours de leur scolarité des difficultés scolaires « graves et durables » et scolarisés depuis la classe de sixième dans une structure spécifique telle que la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA).
- ✓ des élèves scolarisés dans des classes de cinquième ordinaires situées dans des établissements classés « Réseau d'Education Prioritaire » (REP+)

Le point commun entre ces trois publics *qui sera abordé dans ce chapitre et analysé en troisième partie* est le problème de la non maîtrise de la langue, notamment l'incapacité de l'utilisation des outils de la langue, la pauvreté lexicale et les difficultés en orthographe.

On constate que : face à l'hétérogénéité des élèves à l'école, à leurs difficultés voire leurs échecs, face aussi au classement de la France aux évaluations internationales, *notamment PISA développé dans le chapitre précédent*, les dispositifs d'aide deviennent de plus en plus indispensables.

5.1.1 UPE2A : des difficultés bien spécifiques ?

État des lieux

De nombreux élèves allophones (élève dont la langue maternelle n'est pas le français) ne parlent que leur langue maternelle à leur entrée dans le système scolaire français. Insuffisamment prise en compte dans les classes, (Faupin, 2015, p. 18), la situation de ces élèves allophones entraîne des manques au niveau des mécanismes d'apprentissage de la maîtrise de la langue. Par ailleurs, les enseignants sont peu préparés à cette question (Millon-Faure, 2011 et Faupin, 2015). Ces précédentes recherches ont posé la question d'une amélioration de l'adaptation des EANA à la langue scolaire, malgré la rencontre d'un obstacle majeur relevé par les spécialistes comme F. Chnane-Davin : « *L'élève vit mal cette rupture entre la classe où on lui apprend un certain français et sa classe d'affectation où on apprend les savoirs scolaires en français. Les élèves acquièrent, certes, la langue de communication orale quotidienne, mais pas celle de la communication scolaire ni celle de scolarisation basée sur l'écrit* » (2005, p. 70) cité par E. Faupin (2015 p. 18).

Le corpus de notre recherche ne reprend pas l'analyse de classes ordinaires dans lesquelles sont affectés des EANA. Les élèves allophones *concernés par l'analyse de notre troisième partie* résident sur le sol français depuis moins de six mois. Or, avant leur intégration dans une classe ordinaire, une classe de transition est proposée aux EANA à leur arrivée dans le système scolaire français. Appelé *Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants* (UPE2A), ce dispositif vise à préparer les liens avec la classe ordinaire dans laquelle ils seront intégrés en leur offrant un enseignement intensif de français langue seconde (FLS) : « *Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République* »²²⁵.

Le corpus de notre recherche en UPE2A est hybride. Quatre séances ont été filmées et analysées en UPE2A dans les disciplines suivantes : français langue seconde, géographie, sciences de la vie et de la terre (SVT) et éducation physique et sportive (EPS). La présentation de chacune de ces séances sera détaillée *en deuxième partie dans le chapitre sept*. Précisons

²²⁵ Note du Recteur de l'Académie de Reims pour l'accueil des EANA dans le premier degré, consulté sur : https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/annexe-9-Principes-de-fonctionnement-UPE2A-1er-d.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

simplement ici le mot hybride : alors que les séances de français, de géographie et de SVT sont constituées uniquement d'EANA, la séance d'EPS s'est déroulée avec deux classes : l'UPE2A, et une classe de cinquième ordinaire placée sous la responsabilité du chercheur. Notre volonté était de proposer, en fin d'année scolaire, une séance d'EPS aux EANA arrivés en France depuis le mois de février et pour lesquels aucun cours d'EPS n'avait été proposé depuis leur arrivée. Cette expérience a pu se faire avec l'accord et la collaboration de l'enseignante spécialisée de l'UPE2A. Elle répond à une circulaire de 2012 : « *L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés* » (circ. n° 2012-141 du 2-10-2012).

Notons que les compétences à acquérir par les EANA ne se limitent pas au socle commun ; en effet, préalablement à leur intégration dans une classe ordinaire où est mis en œuvre le socle commun (SCCCC), ils auront aussi à acquérir des compétences selon des niveaux de langue préconisés dans le Cadre européen commun de références pour les langues, le CECR, (Conseil de l'Europe, 2001) lors de leur passage par la structure d'accueil temporaire de français langue seconde, l'UPE2A.

Nombreux sont les travaux dédiés à la **difficulté linguistique** : avec, *comme l'indiquait l'introduction générale*, les obstacles liés à l'intégration des lecteurs non francophones (Bernstein, 1975), avec l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France (ancien sigle : ENAF) dans les classes d'initiation (CLIN) dans le primaire, et les classes d'accueil (CLA) dans le secondaire (Auger, 2010, Davin-Chnane, 2005, 2008 et 2013, Chiss dir., 2008, Chnane-Davin et Cuq, 2009, Chnane-Davin *et alii*, 2011), avec par ailleurs les répercussions des difficultés langagières des élèves migrants sur l'activité mathématique en classe (Millon-Faure, 2011) ou encore avec la prise de parole des EANA en cours de français, mathématiques et histoire-géographie (Faupin, 2015). Les travaux sur les difficultés linguistiques et culturelles, notamment en français langue seconde (FLS) nourrissent les recherches et les orientent vers des réponses concrètes aux besoins langagiers des élèves (Chnane-Davin, 2008, p. 50 ; 2013, p. 217).

5.1.2 SEGPA : entre difficulté scolaire et difficulté linguistique

Tout autant nombreux sont les travaux dédiés à la **difficulté scolaire** : en linguistique (Labov, 1978, Nonnon, 1989, Nonnon et Goigoux, 2007), en sociolinguistique (Bautier, 1995,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Bautier et Rayou, 2009), en psycholinguistique (Bruner, 1983 et 1992), en psychologie développementale (Rochex, 1992, Vygotski, 1934, rééd. 1997), en sociologie (Bourdieu, 1967, Bernstein, 1975), en pédagogie (Charlot, AREF 2007) ou encore en psychopédagogie (Boimare, 2004²²⁶). Tous analysent, *comme nous l'indiquions en introduction*, les liens observés entre la langue, l'école, le langage, l'élève et son environnement social. Tous s'accordent à relever des écarts entre le niveau de langage des élèves et les exigences scolaires en terme de performance. (Chnane-Davin, 2013, p. 209). Par ailleurs, comme nous l'indiquions précédemment, une « quasi absence » de définition de la difficulté scolaire est à relever dans les dictionnaires spécialisés de didactique et de pédagogie ; de plus, un paradoxe entre la référence au latin *difficultas* présentée dans le dictionnaire général (Larousse, 2010, p. 231) et le caractère « normal » de la notion de difficulté dans la vie scolaire d'un élève révèle un décalage temporel entre une réalité de terrain et sa représentation théorique (Davin-Chnane 2013, p.205)²²⁷. Traditionnellement élitiste et monolingue, le système scolaire français tente de s'adapter au caractère pluri linguiste et pluriculturel de ses cohortes d'élèves ; *cette tentative d'adaptation sera abordée un peu plus loin dans ce chapitre*²²⁸ et sera analysée en troisième partie.

Une étude sur les *Représentations de la grande difficulté par les enseignants* (2005-2006)²²⁹ réalisée par le Ministère de l'éducation nationale a montré que « les dispositifs de remédiation existants : le *soutien individualisé* et *l'aide au travail personnel* sont perçus comme les « plus efficaces » (le premier par 89,8 % des professeurs des écoles et 86,7 % des professeurs de collège, le second par respectivement 79,6 % et 73 %) ; (Davin - Chnane, 2008). Les professeurs des écoles citent ensuite la *consolidation* (74,4 %) juste avant *le recours au RASED* (72,4 %). En revanche, 63 % des professeurs de collège mentionnent *l'orientation précoce des élèves en difficulté dans des structures particulières*. Parmi ces structures, on retrouve la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) où les dispositifs didactiques et pédagogiques de remédiation ont pour objectif l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire dans des classes où l'hétérogénéité de la difficulté peut être très grande, *allant de l'élève non lecteur, non scripteur jusqu'à celui qui l'est mais incapable d'organiser et de gérer ses apprentissages*. La majorité de ces dispositifs mettent en œuvre des activités pour améliorer les compétences langagières à l'oral, à l'écrit et

²²⁶ Boimare, S. (2004) « *L'enfant et la peur d'apprendre* » Dunod, Paris

²²⁷ Chnane-Davin, F. (2013). « *Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2, des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide* . »

²²⁸ chapitre 3.3

²²⁹ Etude citée par Fatima Chnane-Davin en 2008

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

remédier aux difficultés qui peuvent être liées à la non maîtrise de la langue objet (syntaxe, lexicale, orthographe) ou bien à la non maîtrise de la langue outil et des langages scolaires (langage de l'énoncé, de la consigne, de chaque discipline, des interactions). Toutefois la difficulté peut toucher tout le monde, aucun profil-type n'y est prédestiné, comme le rappelle un rapport de l'IGEN de 2013²³⁰, et la difficulté touche des élèves très différents les uns des autres. On rappelle par ailleurs que les élèves en difficulté scolaire orientés vers des SEGPA ont déjà été intégrés dans plusieurs types de remédiations avant d'être orientés vers l'enseignement spécialisé dédié à la « difficulté grave et durable ». Toutefois, l'une des pistes didactiques proposée en fin de troisième partie abordera la question de l'orientation en SEGPA dès la classe de sixième, orientation que nous considérons comme précoce dès lors qu'aucun retour en classe ordinaire n'est actuellement proposé dans le système scolaire français, comme le rappelle le rapport Delaubier en page 7 de son introduction : « *il semble inenvisageable d'accueillir aujourd'hui dans les classes ordinaires du collège les 3 % d'élèves, tous en grande difficulté, qui bénéficient de cet enseignement adapté* ».

Pourtant, cela n'est pas le cas dans tous les pays de l'UE ou de l'OCDE. Des pays proposent des passerelles comme l'a montré l'analyse comparative des pays partenaires du programme PISA lors du chapitre précédent²³¹ avec notamment l'exemple des pays nordiques..

La SEGPA, quels contenus pour quels enjeux ?

La Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté représente une scolarisation parallèle au système général allant de la classe de sixième à la classe de troisième. En référence au socle commun, les compétences langagières (savoir dire, lire, écrire, utiliser les outils de la langue : grammaire, orthographe, lexicale) et le programme s'appuient sur celui de la discipline français du collège. Cependant, les exigences se limitent au palier 2 de la version de 2005 du socle, comme le démontre cet exemple emprunté à l'étude de la langue :

- ✓ en vocabulaire : comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient, maîtriser les relations de sens entre les mots ;
- ✓ en grammaire : distinguer les mots selon leur nature, identifier les fonctions des mots dans la phrase.

²³⁰ Delaubier, J-P. & Saurat, G. (2013) « *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* » Rapport de l'IGEN n°2013-095 de novembre 2013

²³¹ Voir l'exemple des pays nordique synthétisés dans le tableau 22 page 141

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Les élèves sont censés acquérir les compétences des paliers 1 et 2 du socle commun *dans sa version de 2005* pour passer le Certificat de Formation Générale (CFG).

Rappelons enfin qu'un élève en difficulté, quelle que soit la nature de celle-ci, n'est pas un élève en échec scolaire ; toutefois il peut le devenir si un accompagnement n'est pas mis en place pour lui apporter l'aide nécessaire (Chnane-Davin, 2013, p. 205). c'est là tout l'enjeu de l'étayage de l'enseignant (Chnane-Davin, 2013, p. 210, Bruner, 1983, Vygotski, 1985, 1997) et de l'évolution des pratiques d'enseignement *sur lesquelles le chapitre suivant reviendra*.

5.1.3 Qu'est-ce qu'un élève en danger d'illettrisme ?

Une personne illettrée a déjà reçu un apprentissage de la lecture mais n'en a pas acquis une maîtrise suffisante pour être autonome²³². Se constituer des outils personnels pour être autonome dans son travail scolaire, *puis professionnel plus tard* est, selon Daniel Filâtre, Recteur de l'Académie de Grenoble, l'un des objectifs pédagogiques visés dans le domaine 2 de la version de 2016 du socle commun de compétences, de connaissances et de culture²³³. Selon une récente enquête de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme²³⁴, deux millions cinq cent mille personnes âgées de 18 à 65 ans et scolarisées en France, sont recensées en 2011 en situation d'illettrisme. Pour ne pas tomber dans l'illettrisme, on peut considérer, en référence au CECRL, qu'un élève doit être un utilisateur autonome de la langue et capable d'agir sur ses propres progrès. Pour cela, il doit se trouver au moins au niveau B1. A titre indicatif, le niveau exigé au Diplôme National du Brevet pour l'épreuve ponctuelle de français en troisième correspond à peu près à un B2. Le niveau visé par l'épreuve anticipée de français du baccalauréat en première, *deux ans plus tard*, correspond à un C2, niveau expert du cadre. Pour en terminer sur la question de l'illettrisme, effectuons à présent un dernier retour vers le premier degré : comme nous l'avions indiqué dans le chapitre précédent, « *Le langage oral est considéré, dans les programmes de 2008, comme le pivot de tous les apprentissages, dès l'école maternelle* ». La langue y est, en effet citée, en référence à la langue de scolarisation, le français. Si tous les élèves n'ont pas le français comme langue maternelle, ils la partagent tous comme langue de scolarisation. Préoccupation institutionnelle dès le cycle 1, la langue de scolarisation est le premier rempart contre l'illettrisme. Ainsi le

²³² Définition de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI)

²³³ Source : http://www.dailymotion.com/video/x2nebhe_nouveau-socle-domaine-2-les-methodes-et-outils-pour-apprendre_school

²³⁴ Enquête parue en janvier 2013 : file:///C:/Users/Patrick/Downloads/PLAQUETTE_CHIFFRES_JANVIER+2013.pdf

domaine « *S'approprier le langage* » à l'école maternelle a pour sous-parties « *Échanger et s'exprimer* », « *Comprendre* » et « *Progresser vers la maîtrise de la langue française* ».

Enfin, quel que soit le niveau de scolarité, toutes les disciplines sont parties prenantes dans la maîtrise de la langue. Loin d'être un préalable déconnecté des apprentissages disciplinaires, la langue en est tout à la fois le vecteur et l'objet (Bessonnat, 1998, p. 42). L'auteur souligne l'existence d'une interaction dialectique entre apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs : « *On doit apprendre à parler et écrire pour apprendre, mais aussi on apprend à parler et écrire en apprenant* ».

Daniel Bessonnat (1998, p.41-48) fait référence à une interview d'Alain Bentolila à une revue pédagogique en citant une déclaration du linguiste dans laquelle il rappelait l'évidence d'une relation entre handicap linguistique global et difficulté de conceptualisation : « *Dans les discours oraux des jeunes illettrés, écrivait-il, nous avons dénombré moins de 0,5 % de mots abstraits* ».

5.2 Regard sociologique et linguistique sur la maîtrise de la langue ?

5.2.1 L'apport de la sociologie

En compréhension de l'écrit les élèves français progressent légèrement ; avec 505 points, la France se situe toutefois au-dessus de la moyenne de l'OCDE définie à 496 points et affiche un score identique à celui obtenu en 2000 après les baisses de 2003 et 2006. Les études effectuées²³⁵ attribuent ces progrès en compréhension de l'écrit aux filles : entre 2000 et 2012, la proportion de filles qualifiées de « très performantes » a augmenté de 6 %, contre 2 % chez les garçons. Si l'on prend le groupe des élèves en difficulté, La progression est inversement proportionnelle : les garçons augmentent de 6 %, selon la dernière enquête CEDRE²³⁶. Alors que, comme l'indique le chapitre précédent, l'enquête PISA de 2012 souligne l'importance des inégalités du système éducatif français, la dernière évaluation CEDRE en 2009 montrait un glissement vers le bas des performances des collégiens en maîtrise de la langue française et soulignait l'écart entre les filles et les garçons. Si le niveau

²³⁵ « La France, 25ème au classement mondial » Enquête consultée sur : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/03/01016-20131203ARTFIG00338-niveau-scolaire-la-france-perd-deux-places-au-classement-mondial.php>

²³⁶ Source : http://www.lemonde.fr/education/article/2016/07/12/maitrise-de-la-langue-en-fin-de-college-peut-mieux-faire_4968373_1473685.html

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de maîtrise langagière est excellent chez un peu plus d'un quart des jeunes âgés de quinze ans, 15 % d'entre eux n'ont aucune maîtrise de ces compétences. Qu'en est-il au primaire ?

Déterminisme social dès le primaire ?

Elargissons, à présent, notre regard aux liens repérés par la sociologie entre échec scolaire précoce et inégalités sociales : le passage d'une culture orale à une culture écrite n'est pas dénué de conséquences sociales ; elle a entraîné l'apparition de rapports de domination fondés sur une maîtrise plurielle de l'écrit dès le primaire (Lahire, 1993). L'institution scolaire est ainsi perçue comme un lieu « *d'apprentissage de formes d'exercice du pouvoir* ». Dans cette perspective, l'échec scolaire est considéré comme une incapacité à maîtriser la langue scolaire *sur laquelle nous nous attarderons un peu plus bas dans ce chapitre*. Par ailleurs, les innovations technologiques de ce siècle (télévision, ordinateur, téléphone, tablette) élargissent notre appréhension de l'activité langagière : d'un simple message effectuant des allers et retours entre un émetteur et un récepteur, il prend désormais des formes de plus en plus variées en raison de la multitude de contextes, de codes et de canaux aujourd'hui disponibles (Jakobson, 1963). A chacun de ces facteurs inaliénables de la communication correspond une fonction du langage (référentielle, expressive, poétique, conative, phatique et méta-linguistique) décrite dans le schéma de la communication de Jakobson²³⁷.

Regard sur la sociologie du langage

Nombreux sont les travaux illustratifs d'une corrélation entre maîtrise de la langue et réussite scolaire. Deux profils contrastés d'élèves s'opposent, tant dans le rapport à la langue que dans le rapport au savoir (Bautier, 1995). Tandis que les uns se situent dans une logique de tâche par rapport au savoir, les autres se situent dans une logique de connaissance.

Les premiers imitent, picorent, se conforment à des rituels, font de l'activisme sans être absolument actifs au sens où ils restent largement extérieurs à un savoir dénué pour eux de signification propre. Dans leur esprit, on sait ou on ne sait pas, et si on ne sait pas l'enseignant est là pour combler la lacune.

Les seconds considèrent qu'ils ont à s'appropriier un corps de savoirs, et sont constamment capables d'anticiper et se projeter dans le futur. Pour eux, le savoir a un sens. Bien évidemment, *souligne l'auteur*, les seconds ont plus de chance de réussite que les premiers.

Mais, cette opposition d'un point de vue cognitif en recoupe une autre, d'un point de vue langagier.

²³⁷ Sources : <http://www.linguistes.com/langue/intro.htm> et https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Ceux qui s'installent dans une logique de tâche ont un usage purement référentiel du langage, « simple système d'étiquetage du réel à leurs yeux ». Conformément à l'idéologie spontanée de la représentation ou de l'expression, le langage se dit dans l'immédiateté de la tâche, à accompagner l'action ou encore à exprimer des affects. C'est celui que l'on nomme « langage d'action » à l'école maternelle. À l'inverse, ceux qui se situent dans une logique de connaissance, sont capables d'un usage modalisé du langage : ils nuancent leur propos, mettent à distance leurs propres affirmations, négocient le passage du particulier au général, opèrent des glissements de sens. Dans ce cas, le langage devient un véritable outil d'élaboration de la pensée et non plus un simple véhicule d'idées préétablies. (Bessonnat, 1998, p. 42). C'est ce que l'on appelle à l'école maternelle le langage d'évocation.

Alors que deux positions distinctes délimitent la question de l'analyse sociologique du langage, nous pensons au contraire qu'elles font partie intégrante d'une même position scientifique.

- ✓ La première considère le langage comme une pratique commune sur laquelle la sociologie peut porter un regard spécifique (Achard, P. 1993). L'auteur identifie dans cette perspective une sociologie du langage possible de la même façon qu'existent, selon lui, des sociologies de la religion, de la science ou de l'éducation.
- ✓ La seconde position consiste à reconnaître la présence du langage dans toutes les activités des acteurs sociaux comme du sociologue qui écrit, parle, enregistre des déclarations, des entretiens, des conversations ou travaille sur des documents écrits. cela revient à considérer que toute sociologie traite, en le sachant ou non, de pratiques langagières et que finalement l'objectif sociologique est de faire prendre conscience aux chercheurs qu'ils analysent toujours du langage.

Notre position est différente : nous reconnaissons l'omniprésence du langage dans toutes les activités scolaires et de la vie courante : lire, dire, écrire, penser sont en effet toutes des formes de langage et peuvent, par conséquent, générer des activités langagières. Mais le regard porté sur le langage par la sociologie conserve malgré tout sa spécificité dans la mesure où il se détache clairement de tout autre regard, didactique, pédagogique, journalistique, littéraire, juridique ou autre. Sur cette position, nous tenterons d'identifier, *pour chaque type de classe et chaque discipline*, quel est le facteur déterminant dans la prise de parole en classe, lorsque celle-ci est prise à l'initiative de l'élève ; autrement dit, lorsque l'élève demande la parole sans sollicitation préalable de l'enseignant. Bien que cantonné à une analyse à l'échelle

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

macroscopique des séances, ce repérage vise l'apport d'éléments de réponse à la question de recherche suivante :

- ✓ **Q.3** La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?

Ce questionnaire présenté en introduction est corrélé à l'hypothèse et le postulat suivants :

- ✓ **H.3** Au delà des spécificités didactiques et linguistiques d'une discipline ou d'un public, existent des traces de généricité propices à une maîtrise de la langue scolaire.
- ✓ **P.3** Chaque discipline engendre des modes d'interactions langagières spécifiques ; ceux-ci exercent une influence directe sur la participation orale des élèves en classe et sur le contenu lexical de leurs interventions.

5.2.2 L'apport de la linguistique

Etude scientifique du langage humain, la linguistique adopte une vision descriptive et objective des phénomènes langagiers. Développées dans le chapitre précédent, les notions de langue, de langage et de parole désignent les différentes composantes de la communication humaine. Mais celle-ci est en permanence régulée par des normes, des codes et des usages²³⁸. Tandis que la norme se caractérise par des règles prescriptives présentes dans les grammaires, l'usage se caractérise par un ensemble de variations par rapport à la norme adoptée par une communauté linguistique. Alors que l'élève qui se trouve dans une logique de connaissance maîtrise la norme et sait utiliser à bon escient les usages de la langue de manière autonome, celui qui se trouve dans une logique de tâche par rapport au savoir éprouve des difficultés d'adaptation des usages de la langue à une situation donnée, sans l'étayage d'un enseignant ou l'aide d'un pair tuteur, plus expert. En revanche, tous maîtrisent les codes spécifiques aux nouvelles technologies, codes restreints qui enferment dans le concret de la langue et rend inatteignable pour certains élèves l'abstraction du langage.

Alors que plusieurs milliers de langues sont parlées dans le monde, seulement trois cent cinquante environ sont écrites.

La linguistique est un sous-ensemble de la sémiologie, science qui étudie les signes. Eléments cognitifs constitués d'indices, de signaux, d'icônes ou de symboles, les signes trouvent

²³⁸ Source : <http://www.linguistes.com/langue/intro.htm>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

régulièrement leur place dans les gestes professionnels des enseignants, notamment lorsqu'ils ont en face d'eux un public allophone, public dont le français n'est pas la langue maternelle.

5.2.3 L'enjeu et les préoccupations de l'étude

L'enjeu et l'originalité de cette recherche, c'est de comparer l'évolution, vers la maîtrise de la langue, de publics scolaires et de milieux didactiques différents, de manière à tenter de faire ressortir des spécificités et des généralités sans oublier la dimension humaniste et esthétique de la langue.

Sur cette question, nous partageons le point de vue de Patrick Laudet, Inspecteur général de lettres, cité lors d'un séminaire des corps d'inspection de l'académie de Caen : « *il ne faudrait pas que la volonté d'un outillage, d'une codification techniciste, d'une didactique élaborée, dispense de la passion de l'enseignement, d'une posture éthique qui s'attache à donner envie, à donner sens aux apprentissages, notamment grâce à des contextes explicités et l'intégration d'objectifs en termes de savoirs et de culture* »²³⁹.

5.3 L'enseignement des disciplines

La didactique des disciplines scolaires constitue l'un des piliers de notre étude dans laquelle quatre d'entre elles sont comparées. Certains auteurs analysent la question de la référence pour comprendre les processus de transmission du savoir dans les situations d'enseignement. D'autres questionnent le statut de leur discipline, et d'autres enfin se demandent en quoi la référence intègre l'étude du sujet dans son rapport au savoir (Terrisse, 2000). L'étude du sujet dans son rapport au savoir occupe deux des sept composantes de la maîtrise de la langue *développées dans la première partie* ; il s'agit :

- ✓ *des attitudes de l'élève pendant la classe*, à savoir sa place et son statut in situ, dans l'élaboration de ses propres savoirs, et de
- ✓ *ses attentes*, autrement dit l'effet recherché dans la situation de communication.

²³⁹ Séminaire des corps d'inspection de l'académie de Caen du 4 mars 2009, p. 31, consultable à l'adresse : https://www.ac-caen.fr/mediatheque/ressources_professionnelles/ressources_documentaires/maitrise_langue_seminaire_compte_rendu.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Nous ne reviendrons pas sur ces deux composantes mais nous intéresserons plutôt à la question de la référence, utile selon André Terrisse, à une compréhension des processus de transmission du savoir dans les situations d'enseignement.

La question de la référence prend une terminologie différente selon les disciplines : pratique sociale de référence en EPS, Démarche expérimentale en SVT, analyse des sources en histoire-géographie, ou savoir savant en français. La notion de référence dans les disciplines scolaires interroge une interférence socialement vive entre la légitimité des savoirs et les pratiques sociales des enseignants et des élèves (Alpe et Barthes, 2013).

Le chapitre suivant interroge la notion de référence en didactique comparée dans le cadre d'une articulation entre composantes spécifiques et génériques du didactique ordinaire. Didacticiens et spécialistes des disciplines sont souvent en désaccord sur ce point (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 10²⁴⁰).

Mais quelle que soit la référence didactique qu'elles convoquent, toutes les disciplines contribuent à la maîtrise de la langue (Gapaillard, C. 2009). L'équipe enseignante en français du collège Clithène²⁴¹ a proposé aux collégiens des cours spécifiques qui les préparent à l'acquisition de compétences transversales à plusieurs disciplines. Parmi les compétences transversales, plusieurs concernent bien la maîtrise de la langue :

- ✓ respecter les consignes,
- ✓ prélever des informations,
- ✓ argumenter ou encore
- ✓ communiquer.

Voici la liste des options offertes aux élèves :

RESPECTER LES CONSIGNES

- ✓ 6ème : Passer du temps à la lecture des consignes
- ✓ 5ème : Prélever plusieurs informations dans un document donné
- ✓ 4ème : Traiter plusieurs consignes à la fois

PRELEVER DES INFORMATIONS

- ✓ 6ème : Prélever une information dans un document donné
- ✓ 5ème : Prélever plusieurs informations dans un document donné
- ✓ 4ème : Reformuler plusieurs informations dans un document donné

²⁴⁰ Revue Française de Pédagogie, n°141, octobre-novembre-décembre 2002

²⁴¹ Académie de Bordeaux

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

RESPECTER LES CODES DE COMMUNICATION

En français

- ✓ 6ème : Répondre par une phrase correcte et complète
- ✓ 5ème : idem + citer le texte entre guillemets et introduire les citations
- ✓ 4ème : Développer un propos de manière claire et cohérente

En SVT

- ✓ 6ème & 5ème : Différencier un schéma d'un dessin d'observation
- ✓ Respecter les règles d'un dessin d'observation
- ✓ Savoir titrer et légender un schéma fonctionnel
- ✓ Respecter les étapes de la démarche expérimentale (*problème, hypothèse, expérience, résultats, interprétation, conclusion*)
- ✓ Rédiger ses réponses
- ✓ 6ème & 5ème : Savoir relier deux propositions par une conjonction de causalité (car, parce que)
- ✓ Savoir repérer une hypothèse
- ✓ Savoir faire la différence entre un résultat et son interprétation
- ✓ Savoir utiliser ses connaissances scientifiques pour expliquer une observation

Cette organisation pédagogique permet aux élèves des différents niveaux de classe de s'inscrire dans le cours de leur choix. Les compétences étant transversales, peu importe la matière choisie par l'élève.

L'enjeu de ce dispositif intitulé « le temps choisi²⁴² », est de vérifier l'acquisition, chez l'élève, des trois maîtrises de base de l'apprentissage telles que les a définies Serge Boimare²⁴³, à savoir :

- ✓ La maîtrise de sa compréhension (*comprend-t-il le sens global du discours de l'enseignant ou bien perçoit-il seulement des éléments disparates ?*)
- ✓ La maîtrise de son langage (*quelle est son degré d'acquisition de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe de base ?*) et
- ✓ La maîtrise de son discours (*parvient-il à un enchaînement des idées et arguments ?*)

Ces trois maîtrises constituent trois axes d'analyse du discours des élèves sur lesquels nous nous appuyons dans l'analyse qualitative de notre corpus.

²⁴² Dispositif décrit dans le numéro 495 des cahiers pédagogiques, en page 20

²⁴³ Boimare S. (2000) « L'enfant et la peur d'apprendre » Dunod, extrait d'une conférence de l'auteur, consulté à l'adresse : <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2009-11/conf.s.boimare.pdf>

5.4 Comprendre et parler le langage des disciplines scolaires

« La maîtrise de la langue française n'est pas le domaine réservé du professeur de français, mais le professeur de mathématique ou d'anglais doit aussi s'assurer que cette compétence est maîtrisée donc il y a l'idée que les enseignants doivent surmonter les cloisonnements qu'il peut y avoir entre les disciplines et travailler ensemble. »

Bruno Racine, Président du Haut Conseil de l'Education

Maîtriser les diverses situations énonciatives proposées par chacune des disciplines devient nécessaire pour construire, formaliser et réinvestir les savoirs constitutifs d'une culture scolaire dont l'appropriation passe à la fois par les pratiques langagières « lire, dire, écrire » présentes de manière différente selon les disciplines²⁴⁴, mais aussi par la maîtrise d'outils verbaux et non verbaux essentiels à la compréhension, comme les implicites, les inférences ou le système anaphorique²⁴⁵ (Bentolila, dir., 2008). La question fondamentale n'est pas « comment faire du français dans les disciplines ? » mais plutôt : « Comment se construit l'interaction entre la maîtrise de la langue, et la maîtrise des savoirs dans chaque discipline » ? (Gapaillard, C., 2009). Dans de nombreuses situations de classe, des difficultés de compréhension entravent l'apprentissage et dessaisissent l'élève de sa place et de son statut dans l'élaboration de ses propres savoirs²⁴⁶. Pour autant, ces difficultés de compréhension dépassent des termes techniques spécifiques à une discipline ; en effet, ces termes généralement monosémiques ne sont rencontrés que dans des situations particulières. Plus fréquemment utilisés, facilement reconnus et parfois trompeurs, les termes polysémiques ont une signification tributaire du contexte discursif et scientifique dans lequel ils sont utilisés. Aussi est-il nécessaire de mettre en évidence le sens commun d'un mot et le sens particulier qu'il prend selon les disciplines (Ayrault, G. 2013). Mais l'élève peut-il parvenir seul à les comprendre ? L'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983) sur le lexique polysémique et transversal sera garant d'une égalité des chances au sein de la classe : « *Eclairer la spécificité disciplinaire de ces mots hyper-fréquents, c'est bien contribuer à favoriser les acquisitions des élèves, et fournir les codes scolaires à ceux qui ne les possèdent pas.* »

²⁴⁴ Claude Gapaillard et Sabine Feutry le Pennec, *Maîtriser le discours scientifique - Lettres et sciences de la vie et de la Terre collège*, col. Repères pour agir, CRDP de Basse-Normandie, décembre 2006 Claude Gapaillard, *La Maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire*, SCEREN, CRDP de Basse-Normandie, mai 2008

²⁴⁵ « *Comment évaluer la difficulté du texte* », S. Bres, J. Mesnager sous la direction d' A. Bentolila, Nathan, septembre 2008

²⁴⁶ Composante numéro 3 parmi les sept que nous avons définies et autour desquelles s'articule la maîtrise de la langue

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Chaque discipline pourrait se fixer comme objectif de définir, lors de chaque séance, un certain nombre de mots avec précision. Une telle démarche constitue une entrée essentielle vers un travail interdisciplinaire de maîtrise langagière²⁴⁷. David Berland (2015, p. 19²⁴⁸), enseignant en technologie a rendu « interdit » l'usage de certains termes : « *truc, machin, chose, et voila quoi ...* » pendant ses cours ; ce formateur de l'académie de Versailles constate depuis quelques années la présence récurrente de ces mots passepartouts dans l'expression orale de ses élèves²⁴⁹. Il souhaite ainsi exiger de ses élèves de 6ème et 5ème issus de classes ordinaires situées en collège non REP l'emploi de termes spécifiques propres aux diverses disciplines dans le but de les rendre acteurs dans la construction de nouvelles habitudes langagières d'apprentissage. L'examen de la transcription des dix sept séances du corpus révèle l'emploi de ces termes, non seulement dans les interventions orales des élèves mais également dans celles des enseignants. *La troisième partie détaillera l'emploi de ces mots par discipline et type de classe.*

5.4.1 Français langue des matières ou français comme matière ?

La discipline français revêt deux aspects qu'il est essentiel d'articuler pour sortir de la difficulté les élèves les plus éloignés de la langue scolaire. Selon le collège des IA-IPR de l'Académie de Besançon²⁵⁰, faire de la remédiation en « français comme matière » n'a, *contrairement à de nombreuses croyances*, aucun effet sur la langue comme compétence transversale.

La discipline « français » poursuit ses propres objectifs : travail métalinguistique, culture littéraire et humaniste ; elle dépasse la seule « compétence numéro 1 » du Socle commun. Chaque enseignant a donc vocation à enseigner *en tant que telle* la variété de langue française requise par sa discipline et ses situations d'apprentissage spécifiques. « *Il s'agit bien d'un des objets de l'enseignement et non, comme on le croit trop souvent, de sa condition* ». Il est essentiel de ne pas faire de la maîtrise du français écrit un préalable bloquant les apprentissages ; cela signifie, pour ce collège d'inspection, que l'écrit peut précéder l'oral, à condition qu'il n'interfère pas l'apprentissage. L'élève apprend donc le français tout en

²⁴⁷ Source : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_336005/fr/les-mots-dans-les-disciplines

²⁴⁸ Les cahiers pédagogiques, n°522 « Tous compétents en français » Juin 2015

²⁴⁹ Source : Revue « Les cahiers pédagogiques » N°522 de juin 2015, page 19

²⁵⁰ Source : Document « Maîtrise de la langue française » - Collège des IA-IPR de l'Académie de Besançon - Page 3

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

apprenant l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre ou la technologie : « *La démarche n'est donc pas :*

1) *j'apprends le français*

2) *donc je peux faire de la géographie*

Mais bien : j'apprends conjointement la géographie et le français. »

L'analyse du corpus tente d'articuler, en troisième partie, les deux conceptions de la discipline.

Elle envisage :

- ✓ le « *français comme matière* » avec l'analyse d'une œuvre littéraire comparée entre une classe de cinquième ordinaire située dans un collège REP+ et une classe SEGPA.
- ✓ le « *français langue des matières* » avec :
 - l'expression de l'objectivité ou de la subjectivité comparés dans un raisonnement scientifique en SVT et dans une production écrite en français-littérature.
 - la description et l'interprétation d'une image comparée entre une classe SEGPA en français et une UPE2A en géographie

5.4.2 Comment la maîtrise de la langue se nourrit des spécificités de chaque discipline : l'exemple de l'histoire-géographie et des sciences.

La maîtrise de la langue doit s'interroger sur les savoirs enseignés dans chaque discipline et sur les outils qui leur sont nécessaires. Elle se nourrit ainsi des interactions entre langue et discipline (Stromboni 2014²⁵¹). Par exemple : « *la description en français peut prendre une orientation subjective, tandis qu'en géographie elle repose sur des savoirs et des aspects précis validés en amont* ». Alors qu'elle est un **objet** d'apprentissage en Français, elle est un **outil** méthodologique en géographie.

L'approche interdisciplinaire en Histoire des Arts permet aussi une diversification des outils et une approche porteuse de sens pour les élèves : la description d'un tableau en Histoire peut s'enrichir d'une collaboration avec l'enseignant d'arts plastiques par exemple.

Autre exemple, le texte documentaire (générique) : très fédérateur, ce type de texte est approché par toutes les disciplines. Le langage qu'il mobilise est divers et varié : par exemple,

²⁵¹ Stromboni Gilbert, 2014 : Compte rendu de réunion du groupe « Maîtrise de la langue » de l'académie d'Aix-Marseille du jeudi 6 novembre 2014 au lycée militaire d'Aix-en-Provence

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

le schéma très utilisé en SVT ou histoire, l'est très peu en Français. Le mode de lecture varie selon le support (texte, album, revue, encyclopédie, page de site...)

Les sciences : une première porte d'entrée des apprentissages langagiers dans l'enseignement des disciplines : bref détour historique

Les évolutions institutionnelles jalonnent un rapprochement inéluctable entre apprentissages langagiers et contenus disciplinaires.

Dans le cadre de l'enseignement des sciences, trois évolutions majeures des programmes de la discipline sont pointés du doigt²⁵².

1. Les instructions officielles de 1923 à 1957 attribuent des objectifs communs aux différentes « matières d'enseignement », mais les hiérarchisent : les disciplines scientifiques visent à « *apprendre à penser et à raisonner juste* », mais demeurent subordonnées à la discipline Français (Ducancel & Astolfi 1995)
2. Les instructions officielles de 1977 et 1978 opèrent une distinction entre des disciplines qualifiées d'« *instrumentales* » comme les Mathématiques et le Français et des disciplines dites d'« *éveil* » comme les sciences. Malgré une position toujours prépondérante du français dans les apprentissages langagiers instrumentaux, se dessine désormais la première légitimité institutionnelle d'une contribution interdisciplinaire en direction de la maîtrise de la langue.
3. Dès 1995, des objectifs langagiers sont attribués à l'ensemble des disciplines et une intervention de tous les enseignants, *quelle que soit leur discipline*, est sollicitée en direction de maîtrise de la langue. Ces initiatives sont impulsées avec force dans le livret bleu intitulé : « la maîtrise de la langue au collège »²⁵³. Il y est affirmé que, quelle que soit la discipline enseignée, l'enseignant doit contribuer à bâtir chez l'élève des compétences langagières, considérées à la fois comme « *conditions, moyens et conséquences indispensables de l'appropriation des connaissances* » (p. 37).

Comment caractériser la place accordée à la maîtrise de la langue dans les disciplines, ou comment les différentes disciplines contribuent-elles à la maîtrise de la langue ?

Un exemple de contribution avec la langue écrite

Les programmes de 2007 en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et en Sciences Physiques et Chimiques (SPC) précisent explicitement que « *ces deux disciplines doivent contribuer à la*

²⁵² Simon, P. et Triquet, E. (2009) « *Maîtrise de la langue et enseignement des sciences* » In Spirale N° 43 (P. 75-91).

²⁵³ *La maîtrise de la langue au collège*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction des Lycées et Collèges, CNDP-Savoir lire, 1997.

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

maîtrise de la langue française en lien avec les autres piliers du socle commun de compétences et de connaissances de 2006 ». L'explicitation de cette contribution n'est cependant pas tout à fait la même dans les deux disciplines (Simon & Triquet, 2009, p. 79)

En SVT, l'écrit arrive en bonne place : « *Les activités des élèves débouchent le plus souvent sur des productions qui développent La maîtrise de la langue française, par exemple : copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte, répondre à une question par une phrase complète, rédiger un texte cohérent, prendre part à un dialogue, un débat...* »²⁵⁴.

En SPC (Sciences Physique Chimie), toujours dans le registre de l'écrit, ce sont le respect de la syntaxe et la précision lexicale qui sont mentionnés :

« *Cette contribution doit se faire à l'écrit comme à l'oral par un souci de justesse dans l'expression. La pratique de la démarche d'investigation, (...) la réponse aux questions par des phrases complètes, la rédaction de comptes rendus, l'analyse d'énoncés et la rédaction de solutions d'exercices participent à l'entraînement à une formulation exigeante et rigoureuse tant dans l'emploi du lexique que de la syntaxe*²⁵⁵ ».

En mathématiques, la maîtrise de la langue est mentionnée, non pas en lien avec le socle commun, mais de manière plus laconique (Simon & Triquet, 2009, p. 80) : « *En mathématiques, les élèves sont conduits à utiliser la langue ordinaire en même temps qu'un langage spécialisé.* »

Tout cela peut-être mis en relation avec les nouveaux programmes de français qui précisent que le professeur de français : « (...) s'efforce en outre d'associer les professeurs des autres disciplines pour que s'exerce constamment une indispensable vigilance orthographique, chez les professeurs qui corrigent autant que chez les élèves qui écrivent »²⁵⁶.

5.4.3 Argumenter dans toutes les disciplines

Aucune discipline scolaire ne peut prétendre au monopole de l'argumentation. Le groupe « Maîtrise de la langue » de l'Académie d'Aix-Marseille, auquel nous nous référons à plusieurs reprises dans le cadre de l'étude, témoigne des réflexions de chacune des disciplines, prenant l'argumentation pour objet.

²⁵⁴ Document d'accompagnement des programmes en Sciences de la Vie et de le Terre (SVT), Introduction, P. 2

²⁵⁵ Document d'accompagnement des programmes en Sciences Physiques et Chimiques (SPC), Introduction, P. 3

²⁵⁶ Programmes de Français 2008, P. 130

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

L'enjeu est de faire comprendre à l'élève que, dans toutes les disciplines, une justification de ses idées est attendue : « *Qu'il ait une simple réponse à produire, une dissertation à rédiger, ou un résultat statistique à présenter, la démarche est la même : exposer ses idées et développer des arguments, des preuves qui viennent les soutenir.* ²⁵⁷ »

La contribution de chaque discipline est complétée par une démarche commune fondée sur quatre domaines représentatifs (Ayrault, G. 2013) :

- ✓ Les champs et les enjeux de l'argumentation : esprit critique, place de la parole, enjeux citoyens
- ✓ L'activité « argumenter » : est-ce la même chose en Français ? Histoire ? Philosophie ? Mathématiques ? SVT ? Économie ?
- ✓ Les pratiques mises en œuvre : à l'oral ? A l'écrit ? Quels exercices ? Quels supports ?
- ✓ Les opérations langagières sollicitées : logiques ? Dialogiques ? Avec quel métalangage ?

5.4.4 Les mots dans les disciplines

Savoir et langue s'élaborent ensemble et non chacun séparément. Chaque discipline doit s'interroger sur son identité, ses spécificités et la manière dont elle sollicite la langue :

- ✓ Avec quel(s) raisonnement(s) ?
- ✓ Quelle forme d'écrit met-elle en œuvre ?
- ✓ A quel(s) moment(s) dans la séance ?

Comme nous l'évoquions précédemment avec la trace écrite, chaque discipline doit faire un travail introspectif en associant l'élève à l'institutionnalisation d'un savoir lexical. Certains mots peuvent poser problème s'ils ne sont pas définis avec précision, comme le terme « *évolution* » en SVT par exemple. La première perspective reste l'activité des élèves, considère le collège des IA-IPR de SVT *lors d'une formation dédiée à la maîtrise de la langue au lycée Victor Hugo de Marseille*. Il faut partir de cela. Mais enrichir le vocabulaire

²⁵⁷ Source : Gwenaëlle Ayrault, « L'argumentation dans toute les disciplines » publié le 28 octobre 2013 sur : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_334639/fr/l-argumentation-dans-toutes-les-disciplines

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

des élèves nécessite de connaître les processus de son développement et les critères qui le caractérise comme :

- ✓ Le type de mot
- ✓ Les contextes linguistique et sémiotique de son usage et
- ✓ La définition que l'on donne aux élèves sur ce que c'est que connaître un mot.

Chacun de ces critères aide à déterminer le niveau de difficulté d'un mot et son importance dans la phrase. Mais lorsqu'ils évoquent les difficultés de langage de leurs élèves, les enseignants font référence à des codes « *restreints* », pour reprendre l'expression de Bernstein. Cette conception attribue à l'acquisition du lexique une représentation d'ordre quantitatif selon laquelle le vocabulaire « *riche ou pauvre* » d'un élève est comparé à un bagage qu'il faut remplir avec le plus grand nombre possible de mots. Mais peu de repères sont disponibles pour expliciter des priorités et des hiérarchies entre les mots dans la phrase. Sur un plan pratique, l'exemple qui va suivre illustre à la fois l'enrichissement lexical d'élèves en difficulté langagière et le développement de leur capacité de compréhension de l'écrit scolaire. L'enseignante de cette classe de cinquième observée et SEGPA engage sa classe dans un travail lexical sur le vocabulaire maritime de l'œuvre « *L'Ile au trésor*²⁵⁸ ». Ce roman d'aventure écrit par Robert Louis Stevenson constitue un contexte littéraire à partir duquel :

- ✓ un travail introspectif de la discipline « *français comme matière* » associe l'élève à l'institutionnalisation d'un savoir lexical et
- ✓ un travail transversal de la discipline « *français langue des matières* » conduit l'élève vers une compétence de compréhension d'un écrit scolaire au registre « soutenu ».

77 P	là est-ce qu'il y a un mot que vous ne connaissez pas dans cette phrase
78 F	D'aspect d'aspect
79 P	Alors lis moi la phrase euh
80 F	Moi
81 P	Vas-y Sarah
82 F	Avec son bâton une sorte d'aspect Bill frappa à la porte de l'auberge
83 P	Bon il y a un mot que vous ne comprenez pas là dedans
84 C	Non euh d'aspect
85 P	Vous ne savez pas ce que ça veut dire
86 G	Un insecte
87 P	Moi non plus bon + est-ce que vous comprenez l'ensemble + l'idée générale de la phrase
88 G	Oui
89 P	Qu'est-ce qui se passe dans cette phrase
90 G	Sortez de la maisonlar
91 P	Qu'est-ce qui se passe dans cette phrase
92 G3	Ben il frappe à la porte
93 P	Qui frappe à la porte

²⁵⁸ Bande dessinée - Collection « Romans de toujours », Ed. ADONIS, SCEREN (CNDP), 2008.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

4' 00	94 C	Bill
	95 P	Bill donc qu'est-ce qu'il a à la main
	96 C	Il a un bâton il a un bâton
	97 P	Un bâton d'accord si je te demande de mimer ce que fait Bill qu'est-ce que tu fais + mais non
	98 F1	Ben si
	99 P	Alors tu prends ça ça c'est le bâton qu'est-ce que tu fais
	100 F1	Toc toc toc toc
	101 P	Tu tapes à la porte + est-ce que chut est-ce que pour comprendre cette phrase c'est utile de savoir ce que ça veut dire ce mot
	102 F2	Ben oui parce que après on comprend pas
	103 P	Tu comprends pas qu'il vient taper à la porte
	104 F2	Ben si mais + je sais pas on sais pas ce que c'est le truc là
	105 G7	Le truc ça sert à rien
	106 F3	Le truc on sait pas ce que c'est
	5' 00	107 P
108 G7		Euh ça sert pas
109 P		C'est quoi le plus important dans la phrase
5' 30	110 F2	Ben qu'il sort euh qu'il
	111 G7	Ben enh que Bill frappe à la porte
	112 P	C'est que Bill
	113 G7	Même pas même pas de l'auberge il frappe à la porte
	114 P	Il frappe à la porte + Adeline j'aimerais bien que tu te calmes un petit peu parce que + ça part dans tous les sens alors l'aspect je vous montre quand même ce que c'est mais ça sert à rien pour comprendre le sens de la phrase ce qui est important c'est que + il vient taper à la porte c'est pour vous faire comprendre que il y a parfois des mots + si vous avez compris la phrase en général ce que ça veut dire c'est pas la peine de de de rester bloqué là-dessus ou forcément d'aller chercher un dictionnaire parce que quand vous êtes en train de lire un gros livre si vous vous arrêtez à chaque mot + vous n'allez pas aller bien loin hein et moi il y a des mots que je connais pas aussi hein + si je m'arrête à chaque mot je m'en sors pas ça veut pas dire de temps en temps il faut pas prendre un dictionnaire + mais c'est pas forcément autant utile alors l'aspect je vous montre ce que c'est quand même vous vous rappelez ce que c'est ça

Annexe 3

FR3-SEGPA/Vocabulaire/ Cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

L'enseignante affiche sur tableau blanc interactif (TBI) des phrases du texte qui comportent des mots difficiles, inconnus des élèves la plupart du temps. Elle les engage dans une recherche de sens et leur demande si ces mots difficiles pour les élèves de cette classe représentent un obstacle à la compréhension de la phrase.

Dans cet extrait, la discipline français œuvre dans ses deux statuts :

- ✓ le « français langue des matières » engage les élèves dans une co-construction de repères destinés à expliciter des priorités et des hiérarchies entre les mots dans une phrase pour en comprendre le sens
- ✓ le « français comme matière » associe l'élève à un exercice lexical d'explication du terme maritime « aspect ».

Ce geste d'enseignement dédramatise une situation de difficulté linguistique à laquelle sont confronté, dans cette situation de classe, des élèves distants de la langue scolaire.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La classe grammaticale

La classe grammaticale renvoie à une dimension sémiotique²⁵⁹ du mot. Les listes de mots proposés aux élèves comportent généralement une proportion élevée de noms ; une enquête réalisée par P. Cappeau lors d'une recherche INRP sur l'enseignement du vocabulaire a repéré dans les manuels une « surreprésentation du nom » au détriment du verbe. Une première piste est donc l'ouverture nécessaire aux différentes classes grammaticales (*verbes, adverbes, adjectifs et mots-outils*) dans le choix des mots proposés aux élèves. Mais dans nombre de manuels, les sens différents d'un mot ne correspondent pas forcément aux réalités différentes qu'il est susceptible de désigner. Reprenons un exemple cité par Elisabeth Nonnon (2011²⁶⁰) : les sens différents du mot *carte* sont matérialisés par des flèches qui renvoient au lecteur l'image d'objets divers comme une carte : « géographique, bancaire, de bibliothèque ou de restaurant ». Les exercices proposés dans les manuels ne prennent pas en compte les différences de sens que peuvent induire les contextes linguistiques et syntaxiques comme : « j'ai accroché la carte au mur » ou bien « la carte nous indique que... ».

Si l'acquisition de la signification relève effectivement, pour certains mots, de cette relation de désignation, le processus se complexifie lorsque les frontières de la notion sont à construire et lorsque l'élaboration du contenu sémantique nécessite une réorganisation de l'expérience. Le lexique des états mentaux, par exemple, engage un travail perceptif et conceptuel sur l'expérience, pour différencier et élaborer les significations attachées aux différents mots, comme différencier « *en colère* ou *sévère* de *méchant* », dans l'exemple suivant tiré d'une séance d'histoire en classe de cinquième ordinaire située dans un collège REP+ :

19'30	1 P	Allez Vercingétorix ça je vous le relis reste très sévère dans l'exercice du commandement être sévère Allan être sévère ça veut dire quoi
	2 G3	Méchant (...)
	6 G6	tu comprends le mot sévère
	8 F3	être méchant être dur
	9 P	Pas gentil
	10 F1	Pas gentil voilà c'est ça + ça va
	11 P	Etre coupable
	12 F2	être
	13 P	Coupable
	14 F1	Coupable ah non non non pas du tout +
	15 P	Coupable
20'00		coupable c'est quand tu as fais quelque chose hein tu as volé tu as tué tu es coupable être sévère c'est être dur méchant pas gentil exemple moi je vous frappe tous là je serai sévère même méchant

Annexe 7

HIST2-UPE2A/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

²⁵⁹ La sémiotique est l'étude des signes et de leur signification. Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9miotique>

²⁶⁰ Nonnon, E. (2011) «Le vocabulaire et son enseignement, quelques critères pour le développement du vocabulaire » Ressources pour l'école primaire, EDUSCOL, consultable à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/95/1/Elisabeth_Nonnon_111209_C_201951.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans des cas comme celui-ci, l'acquisition de mots nouveaux ne relève pas de l'agrandissement d'une collection, mais suppose une réorganisation en retour des significations de mots déjà en usage.

En classe de cinquième, M. Laparra souligne, par ailleurs, que les chapitres de manuels sur la société féodale privilégient dans leurs notes explicatives des termes spécialisés le plus souvent monosémiques, sans donner d'éléments explicites pour formaliser les significations d'un terme comme « société » par exemple, présumé connu des élèves. Il propose donc d'introduire une hiérarchie pour différencier selon plusieurs critères le type de travail sur les mots.

Des mots rares ou difficiles

Un mot difficile ou un mot important pour l'apprentissage n'est pas forcément un mot rare inconnu du répertoire de l'élève. Dans une enquête ancienne mais fondatrice sur le développement lexical des élèves d'école primaire, Ehrlich, Florin et Bramaud du Boucheron (M.E.N., 2011, p.4²⁶¹) observaient que le développement lexical des élèves à l'école primaire se faisait plus par « augmentation des mots déjà rencontrés mais mal connus », que par « augmentation du nombre de mots correctement connus et pouvant être définis selon plusieurs acceptions et plusieurs contextes ». Ils préconisent un enseignement du lexique moins extensif et plus intensif, privilégiant :

- ✓ l'approfondissement,
- ✓ la structuration de la signification et
- ✓ le réemploi de mots moins nombreux.

La réflexion va à l'encontre du prestige du mot rare ; elle conduit à expliciter s'il importe que le mot en question fasse partie :

- ✓ du « vocabulaire passif » (pouvoir le comprendre en lecture par exemple) ou
- ✓ du « vocabulaire actif » (pouvoir le mobiliser à bon escient en production dans des contextes variés).

Cette clarification du but le plus pertinent pour un type de mot donné est utile pour ne pas encombrer la mémoire et perdre du temps avec des termes qui auront peu de chances d'être remobilisés parce que trop rares, ou périphériques par rapport à de vrais enjeux cognitifs.

²⁶¹ Nonnon, E. (2011) «Le vocabulaire et son enseignement, quelques critères pour le développement du vocabulaire » Ressources pour l'école primaire, EDUSCOL

Des mots en contexte

L'emploi d'un mot dans des contextes variés, enrichi ses significations, les structurent et apporte un accès progressif à sa polysémie. Piaget et Vygotski (M.E.N., 2011, p.3²⁶²) ont montré que le moment où l'enfant acquiert dans un contexte une étiquette verbale n'est que le début d'un long processus de développement et de structuration des significations du mot.

D'après plusieurs travaux (Ehrlich, Florin et Bramaud du Boucheron, François, F., 2011, p.3²⁶³) cette mobilisation de sens et de contextes différents serait un des indicateurs les plus discriminants pour le niveau des élèves et le plus significatif des différences sociales.

Éclairer les différents sens que peut prendre un mot ne peut pas se faire seulement sur un mode d'inventaire d'une collection, où les différentes acceptions seraient juxtaposées les unes aux autres de façon statique, comme dans le dictionnaire. Les mots sont mobilisés en discours à l'intérieur de constructions syntaxiques, dans des rôles sémantiques différents, et dans des énoncés qui correspondent à des modalités sémiotiques très différentes comme la désignation, la catégorisation ou définition.

Un mot abstrait nouvellement acquis sera d'abord utilisé en position de commentaire plus couramment qu'en position de thème ; son apparition en position de thème fera ensuite l'objet d'un développement.

Elisabeth Nonnon (2011, p. 3)²⁶⁴ insiste sur une mobilisation de termes connus dans des contextes syntaxiques variés et sur l'analyse de leurs usages avec les élèves.

Selon Nicolas Piémont, l'enseignement du lexique passe d'abord par l'enseignement de son usage. Partir des productions des élèves orales ou écrites signifie, pour ce professeur de français²⁶⁵, procéder à l'envers des pratiques courantes, autrement dit « écrire avant de lire, voire parler avant d'écouter ». Est-il, en effet, pertinent de consacrer des séances à l'emploi du passé simple et de l'imparfait si l'élève est incapable de reconnaître ces temps à l'oral ou de conjuguer à l'oral des verbes à ces temps précis.

La psycholinguistique montre clairement que la maîtrise de la langue passe avant tout par un apprentissage de l'oral », rappelle Jean Jordy durant le colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école ».

²⁶² Nonnon, E. (2011) «Le vocabulaire et son enseignement, quelques critères pour le développement du vocabulaire » Ressources pour l'école primaire, EDUSCOL

²⁶³ idem

²⁶⁴ idem

²⁶⁵ Piémont, N. « Enseigner le lexique au collège, approche didactique de la lexicologie explicative et combinatoire » Consulté à l'adresse : <http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/welcome.php>

Collocations et cooccurrences : quel bénéfice pour la maîtrise de la langue ?

Parle-t-on de « niveau de discours » comme l'on parle de « registre de langue » ?

Ex : « L'argument est *de poids*, la question *d'importance* et les conséquences *lourdes* ».

Le langage des enseignants, comme des journalistes ou des politiques, regorge d'exemples de collocations. Mais ce phénomène linguistique est-il à la portée des élèves ? Principalement utilisée en FLE, la collocation est bien connue des enseignants d'anglais : la didactique anglo-saxonne a développé avant nous une approche lexicale structurée autour des liens tissés par le mot, avec son contexte (co-texte). Nicolas Piémont a relevé une présence de commentaires stéréotypés comme « maladroit, inexact, terme inapproprié, à reformuler, » etc... dans des productions écrites d'élève ne maîtrisant pas la collocation.

Cet aspect de la maîtrise de la langue est d'autant plus difficile à transmettre que nous l'avons, nous adultes et enseignants, généralement acquise par imprégnation et non par l'intermédiaire d'une méthode structurées ou d'une explicitation quelconque, précise l'auteur.

Joëlle Gardes-Tamine dans le tome I de sa grammaire du français donne la définition suivante : « [Les collocations], c'est-à-dire les associations stéréotypées qui, étant donné un terme, rendent prévisible la présence d'un autre ». Très utilisée chez nos collègues outre atlantique du Québec, la notion de collocation permet d'aborder l'idée de mot juste non par rapport au référent (objet) mais par rapport à son environnement linguistique. La notion permet également d'envisager un terme dans le réseau qu'il tisse avec tous les autres termes dont il est plus ou moins proche (champ/réseau lexical, champ sémantique, dérivés sémantiques, morphologiques, syntaxiques, actants).

On comprendra ici que travailler les collocations est une entrée, un prétexte, pour aborder le langage et son étude d'un point de vue synchronique, dans la capacité d'un terme à organiser autour de lui des constellations d'autres termes *selon des liens que l'on proposera à l'élève de préciser*. L'enseignement des collocations apparaît, pour Nicolas Piémont, une nécessité, dans la mesure où ce phénomène omniprésent dans la langue est source de nombreuses erreurs chez les apprenants (Polguère 2000). C'est cette dimension qui justement fait défaut aux élèves en difficulté scolaire et linguistique et pose problème aux enseignants. Par exemple, on pourra rechercher les différentes expressions du mot *gratitude* dans la langue active. On obtiendra la liste des verbes suivants : Exprimer, manifester, marquer, montrer, témoigner, faire preuve de... envers quelqu'un.

Enseigner le vocabulaire des disciplines implique donc des priorités :

- ✓ Explorer les mots dans le contexte des disciplines,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Concevoir des situations de production orales et écrites
- ✓ Ouvrir le choix des mots proposés aux élèves aux différentes classes grammaticales et
- ✓ Développer des compétences lexicales

« *La compétence lexicale est bien autre chose que la mémoire des mots, et ce sont les mots les plus fréquents qui la construisent, parce qu'ils sont "plus mots que les mots rares" et qu'ils illustrent tous les cas de figure* ». J. Rey-Debove

5.5 Accompagner la lecture des consignes

La consigne est, au même titre que les énoncés les questions ou les reformulations, l'élément vecteur de tous les apprentissages (Jossé et Robert, 1993). Lire et appréhender une consigne ne suffit pas à l'élève pour la comprendre ; il doit dépasser le caractère littéral de la consigne pour en prendre l'implicite en considération. Mais la part d'implicite d'une consigne doit être adaptée aux capacités disciplinaire et linguistique des élèves ; en cela elle doit être pensée et réfléchi par l'enseignant et adaptée à la classe au niveau de :

- ✓ son vocabulaire et
- ✓ ses verbes d'action (*expliquer, analyser, raconter, justifier, comparer etc*)

Travailler en classe sur ces verbes fréquents dans les consignes données aux élèves doit se généraliser. Si l'on veut être efficace dans les démarches transversales et **élaborer une culture commune**, chaque discipline doit faire ce travail introspectif en associant l'élève à l'institutionnalisation d'un savoir lexical, *comme nous l'évoquions précédemment avec la trace écrite*. Ainsi, chaque verbe prend une signification différente en français, en géographie, en SVT ou en EPS.

Selon le groupe « Maîtrise de la langue » du lycée Victor Hugo de Marseille, l'implicite est particulièrement important dans la consigne : la compréhension de son vocabulaire peut être « perturbée » par des définitions différentes données par les enseignants d'autres disciplines. « *Si l'on prend l'exemple du verbe « argumenter », la démonstration en mathématiques est un type d'argumentation où un seul élément peut être recevable, alors qu'en français ou en histoire-géographie, plusieurs sont nécessaires pour sa recevabilité* »

(Thévenot, Deulofeu, Visentin, Voirin & Talin, 2014)²⁶⁶. Selon les recommandations de ce groupe de travail, « *dans la mesure où chaque discipline génère son implicite, il est important d'explicitier la place de la tâche dans la séquence et dans la construction du savoir travaillé* ». Pourtant, un décalage important peut subsister entre les représentations que se font les élèves du savoir concerné ou de la tâche demandée et l'implicite de la consigne généré dans le cadre d'une discipline. Toutefois les IA-IPR préviennent : « *l'enseignant qui explicite trop sa consigne mâche le travail des élèves et entrave un développement de leur autonomie. Aussi est-il indispensable de favoriser la reformulation de celle-ci par l'élève lui-même afin de lui permettre de se l'approprier.* »

La question d'une unicité du vocabulaire de la consigne ne se pose donc pas. L'enseignant doit avoir conscience des spécificités de sa discipline pour mesurer les attentes et l'implicite des consignes qu'il propose aux élèves.

Par ailleurs, au-delà du contenu des consignes proposées aux élèves par l'enseignant, leur compréhension dépend en grande partie de l'expression de sa voix ; celle-ci doit être comprise sans efforts (Zakhartchouk, 1999, p. 43-45²⁶⁷). Les analyses quantitatives de la quatrième partie analyseront les caractéristiques vocales de l'ensemble des enseignants qui nous ont accueillis dans leurs classes.

Regroupées dans les synopsis, les consignes feront l'objet d'une analyse quand à :

- ✓ leur contenu lexical
- ✓ l'éventuelle part d'implicite qu'elles génèrent et
- ✓ son effet sur les réponses verbales des élèves.

5.6 La trace écrite : entre état des lieux et construction

Etat des lieux : qui élabore la trace écrite ?

Nombre d'enseignants estiment que confier la trace écrite aux élèves est coûteux en temps ; pourtant c'est une nécessité pour accroître leurs compétences et mesurer leur degré d'appropriation des connaissances.

²⁶⁶ Les IA-IPR de Lettres, SVT, sciences physiques et Eco-gestion responsables de formation MDL au lycée V. Hugo de Marseille.

²⁶⁷ Zakhartchouk, J-M. (1999) « *Comprendre les énoncés et consignes* » Canopé, CRDP de l'Aisne

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Véritable outil de communication et de structuration du savoir *en ce sens qu'elle assure le passage à l'écrit et favorise l'abstraction*, la trace écrite doit intégrer une élaboration des élèves. Toutefois sa formulation doit être recevable et intégrer les éléments scientifiques utiles comme des schémas par exemple.
- ✓ Véritable outil de réflexion *en ce sens qu'elle est plus qu'un simple aide mémoire*, la trace écrite peut se construire progressivement au fil de la séance ou bien, de manière plus globale, à la fin sous la forme d'un bilan.

Construction : quelles propositions ?

Le groupe « Maîtrise de la langue » de l'académie d'Aix-Marseille²⁶⁸ propose des pistes didactiques pour une construction de la trace écrite en classe par les élèves :

- ✓ Donner aux élèves les mots-clés et leur demander de rédiger leur trace écrite à partir de ces mots.
- ✓ Favoriser l'utilisation de termes techniques et d'outils spécifiques aux diverses disciplines : des cartes heuristiques, des schémas, des croquis, des tableaux ou encore des dessins.
- ✓ Prévoir une construction progressive de la trace écrite (par exemple, leur fournir au début des amorces de phrases, des lanceurs d'écriture puis veiller à l'appropriation de formules, de tournures, de synonymes ou de connecteurs logiques.)

Tout cela n'a rien de chronophage : c'est au contraire bien plus formateur qu'une synthèse dictée par le professeur et c'est plus porteur pour une évolution des élèves vers une maîtrise de la langue française.

²⁶⁸ Compte rendu de la réunion du 11 février 2015 au collège Bosco à Vitrolles

5.7 Entre geste et discours : place du « méta » dans l'enseignement de la langue

5.7.1 Vers des gestes plus ajustés : le « jeu des postures »

Loin d'être simplement des sujets épistémiques, élèves et enseignants entretiennent un rapport au savoir qu'il convient de prendre en compte pour une compréhension fine de leurs relations et de leurs comportements (Bucheton, 1994). Les élèves identifient très rapidement la singularité et la créativité de l'action du professeur (Durand, 1996). Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) ont expliqué ce phénomène en prenant appui sur les travaux ergonomiques, en particulier la clinique de l'activité d'obéissance française (Clot 1999). Ils se sont interrogés sur les logiques d'arrière plan (Bucheton 2009, p. 27-68) que l'on trouve derrière ce que l'on appelle couramment le charisme propre de l'enseignant et ont proposé un modèle architectural de cinq « macro-préoccupations conjuguées » qui constitue, selon les auteurs, une matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe. Ces cinq préoccupations²⁶⁹ sont les suivantes :

- ✓ *Piloter et organiser l'avancée de la leçon*, en assurant sa chronogénèse et la dévolution du savoir. Ces deux aspects sont convoqués dans nos synopsis.
- ✓ *Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière* ; c'est l'atmosphère de la classe : celle-ci peut-être sérieuse, ludique, tendue ou ennuyeuse. Dans tous les cas, elle est déterminante pour capter l'attention des élèves. Ce concept d'atmosphère s'intéresse à l'analyse des discours et des interactions langagières.
- ✓ *Tisser le sens de ce qui se passe*. Le tissage (Bautier, 2006, p.2) explicite la part d'implicite laissée par l'enseignant mais tous les élèves ne sont pas dans la même situation vis-à-vis de cette opération ; en effet, des travaux réalisés au primaire (Bucheton, Brunet et Liria, 2004-2005) démontrent que seuls les « bons élèves » tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant dans ses consignes, ses questions ou ses reformulations.
- ✓ *Étayer l'activité des élèves*. « Organisateur central de l'agir enseignant », l'étayage désigne toutes les formes d'aide apportées à l'élève. Il offre une grande diversité de réalisation selon les disciplines, que nous tenteront de comparer.
- ✓ *Préserver l'apprentissage*, de quelque nature qu'il soit.

²⁶⁹ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009

Ces cinq préoccupations constituent des invariants de l'activité présents à tous les niveaux de la scolarité depuis la maternelle jusqu'à l'université, et constituent la base des gestes professionnels. Utilisé depuis longtemps pour des travaux en didactique du français (Bucheton, Bautier, 1997), le concept de posture professionnelle prend sa source dans la théorie des concepts en acte de Vergnaud (1996). La définition donnée par Bucheton et Soulé (2009) est la suivante :

« Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet ²⁷⁰ » (Bucheton & Soulé, 2009, P. 38) . L'un des critères de notre grille d'analyse présenté au chapitre sept s'appuie sur un inventaire limité réalisé par les auteurs des postures d'étayage et de leurs gestes constitutifs.

5.7.2 La puissance du mot dans les activités métalinguistiques

Le discours de l'enseignant, ses intentions de communication et le contexte qu'il instaure concernent les activités linguistiques. Les mots métalinguistiques, « *termes qui contiennent dans leur signifié le langage* » se distinguent des mots mondains, « *termes qui désignent des référents non langagiers* » comme des objets par exemple (Rey-Debove, 1978).

La linguistique nous rappelle que chaque terme est pourvu d'un « signifiant » qui désigne le support matériel du sens, *lettres et phonèmes*, et d'un « signifié » qui désigne le sens lui-même. A titre d'exemple, un même signifiant, le mot *vers* par exemple, peut prendre, selon le contexte dans lequel il est mobilisé, plusieurs signifiés comme : *J'écris en vers, je vais vers Paris, ou encore, la poule a mangé des vers*. L'analyse qualitative du corpus envisagera les différents signifiés des termes métalinguistiques étudiés. Alors que le signifiant recouvre l'écriture ou la prononciation d'un mot, son signifié englobe son concept, sa forme et son sens. Alors que [elefã] est le signifiant du mot éléphant, son signifié est l'image que l'on s'en fait.

²⁷⁰ Source : Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, octobre 2009, consulté à l'adresse : <https://educationdidactique.revues.org/543?lang=es>

5.8 Entre discours de l'enseignant et réponses langagières des élèves

5.8.1 Les interactions en classe : source d'apprentissage ou de difficultés ?

Depuis les années soixante dix, toutes les disciplines ont évolué dans leurs pratiques discursives. Si tous les enseignants s'efforcent de créer des conditions de communication favorables à une maîtrise du langage de leur discipline, des interférences liées à un défaut de compréhension des consignes ou des questions subsistent chez certains élèves. Par ailleurs, la théorie de l'action conjointe en didactique considère les moments de communication, entre pairs ou avec l'enseignant, comme indispensables dans les situations d'apprentissage. Mais des spécificités disciplinaires perturbent parfois la communication au sein de la classe : Bernié (2003) envisageait les intervenants en classe comme une communauté discursive régie par des conventions propres ; chaque discipline scolaire requière, non seulement ses connaissances propres, mais également sa façon d'agir, de penser et de s'exprimer. Or, les règles régissant les communautés discursives scolaires se distinguent clairement de celles en vigueur dans la communication usuelle.

En effet, et c'est là tout l'enjeu de la langue scolaire dans le processus d'acquisition ou de maîtrise langagière, la langue de communication mobilisée dans les échanges informels ne permet en aucun cas l'accès aux représentations, à la prise de distance et au niveau de langue requis pour un accès au savoir.

Une « rupture » entre langue scolaire et langue de communication courante s'avère indispensable pour l'élève (Millon-Faure, 2011, p. 36). Mais des conventions, plus ou moins tacites et spécifiques d'une discipline à une autre, induisent tantôt un format de réponse attendue, tantôt un sens propre à la discipline à attribuer à certains mots polysémiques et transversaux. C'est le cas notamment des seize termes transversaux explorés par le groupe de travail « maîtrise de la langue » de l'académie d'Aix-Marseille *que nous avons abordé dans le chapitre quatre de la première partie*. Pour pouvoir communiquer, élèves et enseignants doivent donc partager la même langue, et surtout un même usage de cette langue. Mais nos analyses montrent que ce n'est pas toujours le cas, notamment dans les classes SEGPA et les UPE2A. Dans ces classes, le discours de l'enseignant expose l'élève à des formes syntaxiques qu'il ne peut maîtriser avec les outils dont il dispose (Bouchard et Cortier, 2004). C'est dans ce type de situation qu'une posture d'accompagnement et d'étage s'avère cruciale, mais le milieu est-il pour autant toujours favorable ?

5.8.2 Histoire-géographie et SVT : des disciplines « non linguistiques » ?

Parmi les quatre disciplines convoquées par le corpus :

- ✓ l'histoire-géographie mobilise plus que les autres disciplines la capacité de lecture des élèves, *soit 11.5 % du temps d'enseignement,*
- ✓ l'histoire-géographie mobilise l'oral et l'écrit des élèves sur 20 % du temps d'enseignement, *soit autant que la moyenne des quatre disciplines du corpus,*
- ✓ Les SVT mobilisent 9 % du temps d'enseignement à la capacité de lecture des élèves,
- ✓ Les SVT mobilisent plus que les autres disciplines les capacités d'oral et d'écriture des élèves, *soit 35 % du temps d'enseignement.*

L'histoire-géographie semble une discipline propice à la lecture grâce au travail d'analyse des sources, facilité par le récit historique et les cartes et images du géographe.

Les SVT semblent une discipline propice à l'écrit et aux interactions langagières, grâce aux activités de manipulations et aux traces écrites générées par la démarche expérimentale. Sur ces considérations, ces deux disciplines sont-elles réellement non linguistiques au regard de la maîtrise de la langue ?

L'histoire n'a pas créé des exercices propres à sa discipline mais n'a fait qu'emprunter les exercices académiques comme la dissertation, l'exposé ou le commentaire de texte aux autres disciplines (Moniot, 1993, p. 35). Mais l'histoire est, comme le relève E. Faupin (p. 229) une discipline « *particulièrement sensible au point de vue, à la perspective énonciative et à la subjectivité* », autant d'éléments inhérents à la discipline français.

Les SVT amènent les élèves à expliciter la nature des démarches qu'ils mettent en œuvre et conduit les enseignants à développer un regard réflexif sur la discipline (Beaufort, Caussidier, Hausberger, Molinatti, Robert, 2014).

Les SVT et l'histoire-géographie semblent donc conduire les élèves dans un travail d'explicitation de la rigueur scientifique d'un coté, et d'expression de la subjectivité de l'autre. Cette expression de l'objectivité ou de la subjectivité sera exploitée dans l'analyse du corpus à partir des trois disciplines suivantes : le français-littérature, l'histoire et les SVT. La variable « type de classe » sera figée aux classes de cinquième ordinaires situées en établissement REP+.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le chapitre cinq a tenté une exploration de la spécificité de la difficulté scolaire et de la difficulté linguistique au collège, notamment en SEGPA et en UPE2A, types de classes qui accueillent des élèves au profil bien spécifique. En effet, ces élèves répondent bien de leur métier d'élève mais ne disposent pas des outils de construction de connaissances sur le long terme.

Quel que soit la nature du regard que l'on pose sur la maîtrise de la langue, elle reste ancrée dans la communication humaine avec ses normes, ses codes et ses usages.

Par ailleurs les choix, pédagogique et didactique des enseignants influencent, dans leurs spécificités disciplinaires, l'acquisition et la maîtrise de la langue française chez les collégiens, quel que soit le type de classe dans lequel ils sont scolarisés.

Enfin, la méthodologie ainsi que les outils mobilisés pour l'analyse du corpus occupent le chapitre suivant. Rechercher des traces de généricité parmi des spécificités ouvre la voie vers une conceptualisation de phénomènes transférables à toutes les situations didactiques.

CHAPITRE 6

Décrire et interpréter les transactions didactiques dans les disciplines

Dans une approche comparative, ce chapitre tente de caractériser l'influence exercée par l'action de l'enseignant sur la participation des élèves aux interactions langagières.

6.1 Les apports de la comparaison en éducation

6.1.1 Comparer : un principe clé en éducation

Le principe de la comparaison

L'approche comparatiste en didactique relève des constantes et des variables entre différentes didactiques disciplinaires (P. Venturini & C. Amade-Escot 2008). La didactique comparée a pour ambition de distinguer le générique du spécifique dans des situations d'enseignement et d'apprentissage modélisées (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002, p. 234) ; elle s'appuie pour cela sur le triplet conceptuel topogenèse, chronogenèse, mésogenèse, inhérent à la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Weisser, 2011).

- ✓ La topogenèse définit, à l'intérieur du contrat didactique, ce qui a trait, implicitement, à l'évolution de la place occupée par les élèves et l'enseignant (leur topos) dans la responsabilité de la production du savoir. Le terme « genèse » indique que la distribution des positions est nécessairement évolutive (Mercier, 1998).
- ✓ La chronogenèse définit ce qui a trait à la production des savoirs au fil de la temporalité didactique (Sensevy, 1998, Leutenegger, 1999 & Mercier, 1999). Elle dépend pour l'essentiel de l'action de l'enseignant ; c'est en effet lui qui a la main sur la gestion du temps didactique. Mais la chronogenèse est également portée par des élèves, dits alors chronogènes (Sensevy, 1998) puisqu'ils participent également à l'avancement de l'enseignement.
- ✓ La mésogenèse définit l'évolution du milieu (Brousseau, 1990) constitué des objets matériels, symboliques ou langagiers co-construits par les élèves et l'enseignant durant leurs interactions (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002, p. 240).

6.1.2 L'apport de la théorie de l'action conjointe en didactique

Au plan théorique, l'approche ethnographique de la recherche se nourrit des outils développés dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Développé à partir des travaux d'une communauté de plus de 80 chercheurs, ce courant délimite les contours théoriques de l'action didactique et en présente les concepts fondamentaux tels qu'ils

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

ont été introduits en didactique des mathématiques (Brousseau, 1986, Chevallard, 1991), et développés ensuite (Sensevy et Quilio, 2002, Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, Sensevy et Mercier, 2007, Schubauer-Leoni, M.-L. et alii, 2007, Ligozat, 2008, Gruzon, 2008, Quilio, 2009, Sensevy, 2011). Au cœur des interactions langagières durant lesquelles la maîtrise de la langue évolue, les outils inhérents à la théorie de l'action conjointe en didactique permettront deux types d'analyses : une analyse de la place occupée par :

- ✓ *le contrat didactique* instauré par l'enseignant dans sa classe, contrat à l'intérieur duquel évolue une ligne de partage des responsabilités entre lui et ses élèves dans la production du savoir (topogenèse) et
- ✓ *le milieu* (Brousseau, 1990) constitué d'un ensemble de ressources et de contraintes (mésogenèse) apportées par des objets matériels, symboliques ou langagiers co-construits par les élèves et l'enseignant durant leurs interactions (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002, p. 240).

De cet équilibre fragile entre contrat et milieu dépend l'avancée de la production du savoir (chronogenèse) au fil de la temporalité didactique (Sensevy, 1998, Leutenegger, 1999 et Mercier, 1999). Cette avancée est liée pour l'essentiel à l'action de l'enseignant, mais pas seulement : la participation des élèves y contribue également (Sensevy, 1998 et 2011, Sensevy et Mercier 2007).

Maîtriser la langue scolaire passe par la capacité à adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers, sur leur manipulation (Gombert, 1990) et sur la terminologie grammaticale (Puren, 1988). L'importance de l'action de l'enseignant dans ce processus métalinguistique a été démontrée, tant du point de vue de son étayage (Bruner, 1983, Vygotski 1934 rééd.1977, Chnane-Davin et Groux, 2009, Chnane-Davin et alii, 2011) que de son discours et de ses stratégies de communication (Dabène , Cicurel, et alii, 1990, Bucheton et Dezutter, 2008).

Les auteurs considèrent l'activité métalinguistique comme "une activité parfois souterraine » dans laquelle le discours de l'enseignant comporte des mots métalinguistiques du vocabulaire courant ou des discours simulés *sur lesquels reviendra le chapitre sept lors de sa présentation de la grille d'analyse.*

6.1.3 Les techniques de gestion du didactique ordinaire

L'action didactique est définie comme une série d'actions « conjointes et participatives » (Sensevy, 2011 p. 81). Cela signifie qu'elle ne se comprend que si l'on dépasse les deux instances humaines, élève et professeur, pour chercher à comprendre les raisons et la portée de leurs interactions dans l'avancée du savoir, objet de ces interactions. La construction d'une relation didactique conjointe se joue inéluctablement sur le lieu du savoir.

Un jeu « gagnant - gagnant »

L'action didactique est fondamentalement coopérative : le gain de l'un des acteurs engendre le gain de l'autre. L'enseignant gagne si et seulement si l'élève gagne. Le gain des deux instances « élève et professeur » se mesurent au degré d'appropriation du savoir par l'élève. *Plusieurs critères d'observation de la grille d'analyse présentée dans cette deuxième partie tentent une mesure objective de ce degré d'appropriation.*

Par ailleurs, pour qu'il soit compris par l'élève, le savoir ne peut pas lui être directement dit. Cette stratégie de l'enseignant de « taire » une part essentielle du savoir est appelée par les théoriciens « réticence didactique ». Elle vise à faire produire, par l'élève, des stratégies « gagnantes » dont, *comme nous le verrons dans notre analyse*, la densité en savoir varie selon l'usage qui en est faite par l'enseignant.

6.1.4 Les instances du jeu didactique

Dans l'institution scolaire actuelle, l'instance professeur est tenue par une seule personne alors que l'instance élève est tenue par la classe entière, mais seul l'enseignant juge si l'élève s'est approprié ou pas le savoir en tant que puissance d'agir (Sensevy, 2011, p. 84).

Lors des entretiens avec les enseignants, les trois quart d'entre eux évoquent la difficulté de la gestion de l'hétérogénéité des élèves et le manque de temps pour une mise en place régulière de situations appropriées comme la constitution de groupes de besoins par exemple. Alors qu'en histoire-géographie, les enseignants évoquent unanimement cette difficulté, en SVT, *discipline où la manipulation est encouragée par la démarche expérimentale*, certains enseignants proposent aux élèves qui en font la demande, des outils de différenciation pédagogique comme des indices ou des écrits d'aide comme ce « coup de pouce » proposé dans une classe de cinquième ordinaire d'un collège non REP de Marseille :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

13' 00	73 P	les élèves qui ont des questions qui sont bloqués j'ai prévu le coup de pouce il est là vous vous levez vous marquerez aide d'accord elle est là vous vous lèverez ++ je rajoute une information orale + ici c'est du calcaire en poudre avec de l'eau mais on va considérer que c'est le calcaire en poudre même s'il y a de l'eau c'est le calcaire en poudre
	74 G10	Lequel
	75 P	Les deux les deux tubes contiennent du calcaire en poudre avec de l'eau c'est vrai mais c'est du calcaire en poudre
	76 F3	C'est de l'eau avec du calcaire il est déjà dissout ++
	77 P	Alors le calcaire est dans de l'eau + c'est du calcaire en poudre au départ il est pas déjà dissout (les élèves expérimentent par groupe de deux ; l'enseignante passe dans les rangs) +++
	78 F5	Alors on va marquer aide
	79 P	Vous avez besoin d'une aide

Annexe 10

SVT1-NR/Dissolution : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie

Selon G. Sensevy, la difficulté de gestion de l'hétérogénéité évoquée par les enseignants ne relève pas de circonstances du processus didactique mais plutôt d'une « contrainte grammaticale sur l'action » (Sensevy, 2011, p. 85).

Seul face aux élèves, l'enseignant s'adresse à eux de manière collective ; mais ce collectif est virtuel dans la mesure où chaque individu doit apprendre. L'extrait de cette séance de SVT démontre comment certains enseignants s'adaptent sans contrainte, ni pour eux ni pour les élèves. Ils doivent à la fois, « constituer l'instance élève et établir des transactions avec celle-ci en tant que telle pour que le jeu didactique soit joué » (Sensevy, 2011, P. 86).

6.1.5 Interactions et équilibre didactique

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) est une théorie didactique affiliée à la théorie des situations didactiques (TSD) (Brousseau, 1998) et la théorie anthropologique du didactique (TAD) (Chevallard, 2007). Alors que pour les deux premières, le substantif *savoir* est logiquement premier, pour la TACD, c'est le substantif *diffusion* qui prime. « Cela ne signifie en aucun cas que le savoir est *second* pour la TACD, alors que pour la TAD et la TSD la *diffusion* serait seconde » (Sensevy, 2011). C'est bien sur le contenu des interactions que se centre la théorie de l'action conjointe en didactique. Ce jeu auquel jouent les individus constitue le « gain du jeu » et se situe sur le réseau « d'intentions » de l'action didactique. L'action se centre alors sur le contenu, parce qu'elle postule que la transmission des savoirs l'oriente, et que le jeu auquel jouent les élèves et le professeur, consiste à agir de manière conjointe pour que les élèves s'approprient les savoirs visés.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La théorie des situations didactiques (TSD) reconnaît la nécessité d'une action personnelle du sujet dans la construction de ses connaissances. Elle propose cinq phases de communication, entre pairs ou avec l'enseignant : le processus de **dévolution** de la situation, au cours duquel l'enseignant explique la tâche aux élèves et leur transfère la responsabilité de sa réalisation, **l'action**, au cours de laquelle il tente la réalisation de la tâche et où seul le **milieu** l'informe de la validité de ses essais, **la formulation** par l'élève de ses stratégies en binôme ou en petit groupe selon les séances du corpus, **la validation** de celles-ci en classe entière, et le processus **d'institutionnalisation** du savoir, étape incontournable pour un réinvestissement ultérieur des productions des élèves (Brousseau, 1998 ; Millon-Faure, 2011, p. 35).

Le chapitre six a tenté une description et une interprétation du cadre théorique qui guide notre analyse des interactions didactiques. La méthodologie ainsi que les outils mobilisés pour l'analyse du corpus occupent le septième chapitre.

CHAPITRE 7

Méthodologie de la recherche

Le septième chapitre est consacré à la méthodologie d'analyse adoptée pour la recherche : elle s'inscrit dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Seront développés par la suite dans ce chapitre les outils mobilisés pour l'analyse du corpus.

L'objet de notre étude étant la maîtrise de la langue française dans son ensemble, il nous a semblé essentiel de l'étudier sous ses deux aspects : l'oral et l'écrit. Une collecte de traces écrites des élèves a été effectuée avec l'accord des enseignants en français, en histoire-géographie et en SVT.

En EPS, les questionnaires que nous avons distribués aux élèves en début et en fin de séance fournissent une trace écrite sur laquelle nous reviendrons dans les analyses de la quatrième partie.

7.1 Les fondements de nos choix méthodologiques

7.1.1 Construire le générique à partir du spécifique

Le rôle de la comparaison

Au lieu de partir d'une position surplombante de type généraliste, la position comparatiste se propose, dans un mouvement inverse, de décanter de possibles composantes génériques à partir d'une confrontation entre « espaces » didactiques distincts. Ces « espaces » peuvent être délimités par le biais des didactiques des disciplines (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002, p. 230). La didactique comparée s'engage donc dans un travail décisif d'articulation entre composantes spécifiques et génériques du didactique ordinaire, mais elle nécessite un ancrage solide dans les diverses didactiques disciplinaires (Mercier, Schubauer-Léoni & Sensevy, 2004²⁷¹). Pour autant, l'un des apports de l'approche comparatiste est « *une déconstruction probable des similitudes et différences qui existent entre savoirs et disciplines* ». Didacticiens et spécialistes des disciplines sont souvent en désaccord sur ce point.

De nouvelles questions se posent alors comme par exemple : pourrait-on exporter la notion de démarche expérimentale en SVT ou encore la notion de pratique sociale de référence en EPS à d'autres disciplines ? Quel est l'apport de ces notions en terme de maîtrise langagière dans leur discipline respective d'une part, et quel serait leur apport dans d'autres disciplines ?

Aucun protocole n'ayant été établi avec les enseignants dans le cadre de nos observations, la deuxième partie de cette question se limitera à des hypothèses dans le cadre de cette thèse ; en revanche, la première partie de la question est traitée dans la troisième partie. En effet, pour Gérard Sensevy (2004), la construction d'entités génériques peut seule permettre une confrontation de descriptions pour l'enquête spécifique. Le didactique ordinaire renvoie à tout ce qui se passe en classe, durant le temps de la séance. La didactique propre à chacune des quatre disciplines présentes dans notre corpus servira de point d'ancrage à nos analyses comparatives. L'objectif de nos analyses sera de déterminer des généricités parmi quatre disciplines et quatre profils d'élèves à partir de leurs spécificités. Pour autant, en basant ses analyses sur une articulation entre composantes spécifiques et génériques, l'approche comparatiste rencontre une question épistémologique et méthodologique centrale : à quel

²⁷¹ Actes du 9ème colloque de l'ADIRF, Québec, 26 au 28 août 2004, consulté à l'adresse : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Leutenegger.pdf

grain de description et à quelle échelle de temps les descriptions scientifiques pertinentes doivent-elles être produites.

7.1.2 Entre objectivité du réel et subjectivité du chercheur

Dans toute étude sur le champ éducatif, une ligne de partage est souvent tracée entre approches prescriptives normatives et approches descriptives. Mais la description ne doit pas être confondue avec le regard qu'ont les acteurs de la réalité dans laquelle ils vivent (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002). Les situations de classes qui alimentent nos analyses existent trois fois : une fois objectivement (« *réellement et matériellement* » dirait *Vygotski*), une fois tel qu'archivé dans notre corpus, et une fois à travers la reconstruction interprétative de notre dispositif de recherche. Ainsi, dans un souci d'objectivité et de rigueur scientifique, chacune des séances observées a été précédée et suivie d'un entretien avec l'enseignant.

- ✓ L'entretien dit « ante séance » nous a permis de recueillir le discours de l'enseignant sur son projet spécifique d'enseignement et l'objectif qu'il vise en fin de séance. Dans un souci de garantir l'authenticité et l'objectivité du dispositif, nous n'avons pas demandé aux enseignants de nous indiquer des élèves qu'il serait plus spécialement opportun d'observer comme le suggèrent pourtant Maria Luisa Schubauer-Léoni et Francia Leutenegger (2002, p. 244)²⁷².
- ✓ L'entretien dit « post séance » nous a permis de recueillir, à chaud, l'avis, le sentiment et l'analyse réflexive de l'enseignant dès la fin de la séance. Les questions remises aux enseignants lors de ces entretiens figurent en annexe²⁷³.

Enfin, le recours aux traces, issues des récits produits dans les entretiens et des séances observées, s'avère indispensable. Les écrits permettent, en effet, de réduire l'incertitude quand à nos possibilités d'interprétation au cours des analyses. Selon les séances, les traces écrites se composent de travaux effectués par les élèves dont nous avons pu scanner des cahiers. Il s'agit également de supports pédagogiques ou didactiques remis aux élèves par l'enseignant.

²⁷² Maria Luisa Schubauer-Leoni, Francia Leutenegger, « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire », in Madelon Saada-Robert et al., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 2002 (), p. 227-251. DOI 10.3917/dbu.saada.2002.01.0227

²⁷³ Les questionnaires enseignant ante et post séance figurent aux annexes 57 à 62. Certains sont remplis par les élèves.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Compte tenu de notre *problématique*, dont nous rappelons l'intitulé : « *La recherche d'une évolution, adaptée à tous les élèves de collège, vers une maîtrise de la langue française* », le rapport des élèves à l'écrit s'avère déterminant dans cette étude relative à la maîtrise de la langue française. En effet, l'écrit demande, *de la part de l'élève*, une prise de distance avec l'action ; elle favorise l'accès au langage d'évocation, essentiel à la langue de l'école.

Une fois le recours aux traces que nous venons de décrire effectué, vient le temps de trois analyses successives du corpus :

- ✓ Une *analyse « à priori »* de la tâche prescrite par l'enseignant
- ✓ Une *analyse dynamique* des activités conjointes entre élèves et enseignant, interne à la séance proprement dite, laquelle comprend deux étapes : une première étape consiste en une réduction de la séance à travers un tableau synoptique qui la découpe en « macro-épisodes » ; une deuxième étape prend appui sur le macro découpage précédent pour identifier des événements « remarquables » dans la mesure où ils sont considérés comme cruciaux et emblématiques de la séance. Ces événements remarquables font l'objet d'une analyse plus fine. Enfin,
- ✓ Une *analyse « à postériori »* tente d'identifier et d'analyser d'éventuels décalages entre l'analyse à priori et la séance proprement dite.

Les analyses externes ante et post séance étoffent le questionnement de recherche et contribuent à infirmer ou confirmer certaines hypothèses soulevées par l'analyse interne à la séance, elle même étayée par les indices topogénétiques, chronogénétiques et mésogénétiques fournies par les synopsis.

7.1.3 L'analyse à priori : quels enjeux pour notre étude ?

Qualifiée de cruciale en didactique des mathématiques, l'analyse à priori met en évidence les savoirs en jeu dans la séance dès lors que le chercheur n'est pas partie prenante dans le projet d'enseignement (Leutenegger, 2000, p. 217). Aucun protocole n'a été établi avec les enseignants en amont des dix sept séances filmées de notre corpus. Par ailleurs, toute problématique didactique renvoie à une entrée du côté des contenus de savoir (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002) et l'analyse à priori contribue à une identification des réactions possibles des élèves sur un événement particulier de la séance, surtout lorsque celui-ci était inattendu. Elle aidera par ailleurs à une compréhension des décalages éventuels entre le déroulement prévu et effectif de chaque séance, et attirera notre attention sur d'éventuels

événements significatifs pour notre problématique. Enfin, elle contribuera peut-être à une compréhension de certains liens de cause à effet entre gestes d'enseignement et difficultés langagières des élèves. Les « jeux épistémiques cibles » présents dans nos synopsis tentent de caractériser cette analyse : « *il s'agit de se donner une sorte de modèle de comparaison auquel se rapporte l'action effective (...) de manière à disposer d'une capacité de description a priori indépendante de l'action réellement accomplie, qui permette, à celui qui décrit et qui cherche à comprendre, de réfléchir cette action.* » (Sensevy, 2011, p. 152).

Les dispositifs de collection des traces d'abord et d'analyse ensuite contribuent au développement d'une approche qui permet d'une part, l'enregistrement d'un certain nombre d'événements, et d'autre part, la liaison théorique de ces événements entre eux en terme de dynamique de positionnement des acteurs (topogenèse), en terme d'évolution des savoirs dans le temps (chronogenèse) et en terme de déplacement des objets de l'interaction dans le système (mésogenèse) (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002, p. 248).

7.1.4 Entre clinique et expérimentale, quelle clinique pour notre étude ?

Il ne s'agit pas pour nous d'étudier « cliniquement » des cas d'élèves ou d'enseignants mais de contribuer à l'élaboration d'une « clinique des systèmes » (Leutenegger, 2000, p. 218). Cette méthode d'analyse des situations didactiques est définie par l'auteur comme bien différente d'une « clinique des personnes » dans le sens où la préoccupation principale de cette dernière est d'intervenir sur la personne de l'élève. Le propos qui intéresse la méthode clinique des situations didactiques est bien différent : l'élève est l'une des instances du système didactique, lui-même constitué de deux autres instances, celles de l'enseignant et des savoirs, respectivement à enseigner et à apprendre ; c'est donc bien l'étude de ce système de relations ternaires en situation didactique - *et non des sujets particuliers* - qui sera abordée de façon clinique dans le cadre de notre étude.

La démarche comparative est au cœur de notre étude ; elle est centrale à la fois pour la dialectique clinique/expérimentale et pour celle de l'explication/compréhension des phénomènes didactiques. En effet, chercher des causes et donner des raisons à « ce qui se passe » en classe dans une durée donnée, suppose la comparaison d'événements qu'il s'agit d'expliquer et de comprendre dans leur devenir. Mais on peut aussi imaginer comparer des événements issus d'histoires a priori non comparables pour en éprouver une comparabilité et

en extraire des « fonctions » similaires (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002, p. 236). Pour autant, les réalités didactiques existent, pour l'essentiel, indépendamment de notre intervention de recherche ; cela est le cas pour notre étude puisqu'aucun protocole n'a été établi avec les enseignants avant l'enregistrement des séances. Dans l'optique d'une double dialectique clinique/expérimental et explication/compréhension, le mouvement inductif devrait permettre l'émergence de dimensions à la fois génériques et spécifiques des réalités ordinaires à l'étude. Le choix d'une approche inductive à pour objectif de laisser « vivre » le plus longtemps possible des logiques pratiques en provenance du terrain pour donner cours à une « sémantique naturelle de l'action » (Sensevy, 2001, p.203-224²⁷⁴).

7.1.5 Choix méthodologique pour l'analyse des données

La méthodologie d'analyse adoptée s'inscrit dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002).

Nous avons dans un premier temps observé, filmé, enregistré et analysé dix sept séances de classe de niveau cinquième réparties sur quatre disciplines scolaires et quatre types de classes.

7.2 Les outils mobilisés : traitement du matériau

L'utilisation de chacun des outils mobilisés (*film, transcription, codage couleur, synopsis, mise en intrigue, plan de classe, tableau de circulation de la parole et analyse lexicométrique*) est justifiée dans ce chapitre, au regard du questionnement de recherche indiqué en introduction et en première partie.

7.2.1 Le film d'étude : pratique et fondements théoriques

Une fois obtenu un rendez-vous avec les enseignants volontaires, et signés par les familles les documents relatifs au droit à l'image, nous avons pu observer, filmer et enregistrer séances et entretiens dans les quatre disciplines et les quatre types d'établissements.

²⁷⁴ Source : « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire » Schubauer-Leoni & Leutenegger, (2002) consulté à l'adresse : https://www.unige.ch/fapse/gredic/files/5614/1924/3543/Schubauer-Leoni_et_Leutenegger_-_2002_-_Expliquer_et_comprendre_dans_une_approche_clinique.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Méthode de captation des transactions didactiques

- ✓ Deux dictaphones numériques paramétrés au format « WAVE » ont servi aux enregistrements ; ce format audio non compressé a la particularité de générer une restitution sonore de qualité, d'autant que le niveau sonore des interventions orales de certains élèves est très faible, notamment chez les élèves des UPE2A ; leurs difficultés avec la langue française inhibent la prise de parole en classe de la plupart d'entre eux.
- ✓ Deux caméscopes numériques sur trépieds, et paramétrés au format « AVI » ont servis aux prises de vues ; ce format vidéo, également non compressé, permet une lecture simultanée et fluide des rushes des deux caméras depuis un ordinateur portable pour les analyses. Chacun de ces appareils était équipé d'un micro externe ; ces accessoires ont ajouté deux pistes son supplémentaires aux enregistrements.

Un logiciel de montage vidéo et un ordinateur portable nous ont permis de synchroniser, pour chaque séance filmée, quatre pistes audio et deux pistes vidéo. Le rendu multipistes a permis une captation pratiquement intégrale des interventions orales, dans la mesure où nous sommes parvenus à retranscrire des échanges à voix basse entre le professeur et un élève qui le sollicite pour un étayage durant des phases de mise en activité, comme c'est le cas dans ce cours de SVT d'une classe de cinquième ordinaire d'un collège non REP :

16' 00	79 P	Vous avez besoin d'une aide c'est à eux celle-là
	80 F5	Non ça y est on l'a eu + on a pas besoin d'aide en fait ++
	81 P	Cinq minutes je prends les résultats +++++
	82 G8	Madame on a fini
	83 P	Vous avez fini ++ je peux voir ce que vous avez fait + alors + d'accord ++ (<i>l'enseignante circule dans les rangs</i>) ++ en fait la réponse était dans le texte + allez trois minutes +
	84 G4	Madame il faut remettre les eaux après
	85 P	Non non vous laissez tel quel + juste pour un petit sondage + combien d'élèves ont presque fini presque (<i>sept mains levées</i>)

Annexe 10

SVT1-NR/Dissolution : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie

La présence de quatre micros dans une classe ne garantit cependant pas la captation de l'intégralité des échanges langagiers ; certains propos d'élèves restés inaudibles ont été codés par des étoiles « **** », conformément aux conventions de retranscription en vigueur.

La présence d'un observateur : une interférence à ne pas négliger

La présence exceptionnelle d'une personne extérieure a tendance à provoquer chez les élèves, comme chez les enseignants, une modification des comportements ; celle-ci demeurera

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

toutefois minime dès lors que certaines règles de discrétions seront respectées (Postic & De Ketele, 1988, p. 67 ; Faupin, 2015 p. 321). Pour le respect de cette règle, nous avons installé le matériel audio et vidéo avant l'arrivée des élèves et nous n'avons manipulé qu'un seul appareil, la caméra « professeur » située au fond de la classe, afin effectuer le *suivi image* des déplacements de l'enseignant dans la classe, et quelques plans rapprochés sur le tableau lorsque cela nous le semblait nécessaire. Toutes les observations ont été réalisées en situation authentique de classe ; en effet :

- ✓ aucune intervention de notre part n'a eu lieu pendant les cours et
- ✓ aucun protocole n'a été établi avec les enseignants en amont de la *présence élève*.

Pour autant, nous ne pouvons nier l'existence d'un processus entre observateur et enseignant selon lequel celui-ci cherche à connaître les attentes de l'observateur pour accentuer ses comportements en ce sens. Notre intention était que notre présence influe le moins possible sur les échanges langagiers pendant la classe ; pour cela, nous n'avons pas donné de détails aux enseignants sur l'étude de circulation de la parole effectuée à partir des plans de classe. Ne pas influencer leur gestion de la parole est important pour la crédibilité des résultats ; en effet, certains élèves peu sollicités d'ordinaire auraient pu l'être de manière inhabituelle pendant les enregistrements vidéo.

Les fondements théoriques du film d'étude

Clarifier l'analyse des données filmiques passe par une structuration conceptuelle d'une part, et une démonstration de l'utilité du film d'autre part, pour une étude de l'action conjointe et de ses transactions (Sensevy, 2011, p. 217).

La théorie de l'action conjointe en didactique se dote d'une triple analyse à priori comme méthode d'observation et de description :

- ✓ Une analyse « descendante » ou analyse des enjeux de savoir ; cette analyse est épistémologique et institutionnelle
- ✓ Une analyse « ascendante » ou analyse des praxéologies : il s'agit des techniques possibles que les élèves peuvent mettre en œuvre, du point de vue de l'élève
- ✓ Une analyse « ascendante » ou analyse des problèmes de l'enseignement : il s'agit de reconstruire les problèmes que la situation pose aux acteurs, du point de vue de l'enseignant.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Cette triple analyse à priori permet :

- ✓ Un découpage des séances en un certain nombre de phases et des épisodes didactiques découpés en jeux d'apprentissages et compétences visées (jeu épistémique cible). Ces éléments occupent les cinq premières colonnes des synopsis élaborés dans le cadre du corpus.
- ✓ Une mise en intrigue didactique rendue possible par l'identification d'un certain nombre de scènes dans la classe et la détermination du degré de progression du savoir durant la séance observée, enfin
- ✓ Une vision globale de la séance du point de vue de la place respective occupée par chacun des acteurs dans la progression du savoir pendant la séance (topogénèse) et du point de vue des ressources et des contraintes du milieu (mésogénèse). Ces éléments occupent les colonnes suivantes des synopsis.

Notre choix d'analyse des transactions didactiques

Analyser des données revient à analyser des systèmes sémiotiques, dont la structure dépend de la source donc des phénomènes à étudier ; en TACD ceux-ci peuvent être :

- ✓ Un questionnaire ou un entretien, dont l'étude porte sur des comportements précis,
- ✓ Une expérimentation de psychologie expérimentale, où l'étude porte sur une situation construite par le chercheur
- ✓ Une étude de terrain ethnologique qui concerne *l'action in situ*, autrement dit *l'action effective elle-même*, et non les formes d'activité qui se déterminent *a priori* par l'entretien, le questionnaire, ou l'expérimentation. C'est cette troisième source qui constitue le corpus de la recherche.

Nos analyses sont focalisées sur l'action en situation didactique. Etudier *l'action in situ*, c'est précisément ce que permettent, dans le travail en didactique, les films vidéos ; ceux-ci peuvent s'inscrire, selon Gérard Sensevy (2011, ch. 6), dans cette perspective ethnographique qu'il évoque. Pour autant, le film n'absorbe pas la totalité de l'action *in situ* ; d'autres outils mobilisés dans le cadre de nos analyses en rendent compte.

7.2.2 L'analogique et le digital

L'opposition « analogique/digital » est comparée à une autre, empruntée aux statistiques : « continu et discret ». Toutefois une relation de complémentarité est soulignée entre les deux termes (Sensevy, 2011, ch.6 p. 219).

Quatre caractéristiques fondamentales sont attribuées aux images filmiques. Elles sont :

- ✓ Denses par le grand nombre de descriptions qu'elles peuvent générer,
- ✓ Spécifiques par la quantité de détails concrets dont elles regorgent et qui peuvent donner lieu à interprétations. Elles sont par ailleurs :
- ✓ Liées à la réalité par la relation qu'elles entretiennent avec elle et
- ✓ Témoin de la réalité par la double relation, *spatiale et temporelle*, qu'elles entretiennent également avec elle.

« Cette caractérisation fait comprendre, d'une manière analytique, comment les images filmiques entretiennent un rapport de mimésis à la réalité » (Sensevy, 2011, ch.6 p.226).

7.2.3 L'analyse structurale et l'analyse intrinsèque

Cette distinction réfère à deux manières d'étudier notre corpus de données :

- ✓ L'analyse structurale prend pour critères des éléments extérieurs à l'action de l'acteur et à ses intentions. Notre analyse quantitative du nombre de tours de paroles occupées par les élèves et l'enseignant entre dans le cadre de cette analyse, de même que l'analyse de la circulation de la parole en classe, *qui prend en compte la position géographique de l'élève par rapport au bureau de l'enseignant*.
- ✓ L'analyse intrinsèque, quant à elle, est centrée sur le contenu des interactions, c'est-à-dire sur le sens de l'action pour l'acteur (*centrée, ici ne voulant pas dire « confondue avec »*). La TACD évoque dans ce type d'analyse l'identification d'un système d'intentions possible des acteurs et de leurs stratégies. Notre analyse qualitative des procédés métalinguistiques et des stratégies de communication mobilisés par l'enseignant entrent dans le cadre de l'analyse intrinsèque. Nos analyses à priori tenteront d'identifier ce système d'intentions qui servira de « pivot » à l'analyse proprement dite (Sensevy, 2011, ch.6 p. 227).

7.2.4 Filmer l'action didactique en situation

La temporalité

Gérard Sensevy montre à quel point, dans l'étude de l'action didactique, la gestion du temps est décisive (Sensevy, 2011, ch.6 p. 233). L'action conjointe, d'une certaine manière, fabrique le temps des transactions, qui est d'une certaine manière un temps du savoir.

Le regard du film de pratique sur les transactions langagières

Le film enregistre les voix, et il rend donc sensible aux phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité). Il permet donc de distinguer les mises en relief de tel ou tel élément du discours, mais aussi de caractériser des énoncés selon leurs modalités énonciatives (assertion, interrogation, injonction, exclamation...).

La théorie de l'action conjointe en didactique postule une forte spécificité des énoncés produits lors des transactions didactiques. Nous avons essayé de montrer ailleurs (Sensevy & Quilio, 2002 ; Sensevy, 2007 ; Quilio, 2008) deux caractéristiques des énoncés didactiques : la *réticence didactique* (le professeur ne peut dire tout ce qu'il sait), et leur *valence perlocutoire* (le professeur parle pour faire agir).

La proxémique

Le film donne à voir les mouvements du corps, la constitution de territoires, la relation construite par le partage d'un territoire commun (Sensevy, 2011, ch.6 p. 235). Si l'action didactique est conjointe, si cette conjonction signifie l'ajustement mutuel à autrui dans le savoir, et si cet ajustement mutuel est produit largement de manière analogique, alors la caméra permet de saisir la création d'agencements proxémiques (Forest, 2006, 2009) au moyen desquels les agents didactiques (Savoir, Elève, Professeur) agissent ensemble d'une des deux manières suivantes :

- ✓ en *consonance* (les transactions permettant de faire avancer le savoir dans la classe) ou
- ✓ en *dissonance* (certains éléments s'inscrivant en faux contre d'autres, obérant ainsi le processus didactique).

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans l'analyse qualitative du corpus, *en troisième partie*, figurent plusieurs événements remarquables desquels découlent ces agencements proxémiques. L'exemple ci-dessous, pris dans le corpus, est extrait d'un cours de SVT en SEGPA :

Un événement remarquable : nomination collective des deux parties du squelette humain, les membres supérieurs et les membres inférieurs

L'événement se situe à la quatorzième minute d'une séance de SVT, dédiée à l'anatomie du corps humain ; cette séance se déroule dans une classe de cinquième SEGPA et l'événement remarquable que nous avons sélectionné dure trois minutes et trente secondes : la recherche collective des termes « membres supérieurs et membres inférieurs » spécifiques à la discipline SVT est stimulée à l'aide d'une activité ludique de recherche lexicale de type « le pendu » familière aux élèves. Les paroles de l'enseignant sont ensuite accompagnées de gestes para-verbaux destinés à orienter les productions langagières des élèves.

Voici, dans un premier temps l'extrait de la retranscription relatif à cet événement :

14' 00	187 P	on l'a déjà vu ça + les membres on peut dire comment aussi + les membres qui sont en haut on les appelle comment ceux-là les membres +	
	188 G3	Les poignets	
	189 P	Non + les membres S + .	
	190 G4	Soutenus	
	191 P	Non	
	192 F1	Solidaires	
	193 P	Ça commence pas un S + Attendez attendez attendez monsieur attendez	
	14' 30	194 G3	Attendez attendez (<i>l'enseignant dessine le jeu du pendu au tableau sur les termes « supérieurs » et « inférieurs »</i>) + en espérant que j'en ai pas oublié ++ les membres alors j'écoute ++ alors ++ Su + alors + alors les membres Su + é +
		195 P	
	15' 00	196 G3	O
197 P		Non +	
198 G4		Un T monsieur	
199 P		Un T non +	
200 G3		Un O + monsieur O	
201 P		Les membres su +	
202 G5		Périeurs (<i>l'enseignant n'a pas entendu la réponse de cet élève</i>)	
203 P		Su + alors on va dire un truc c'est pas grave il y a les membres en haut qui sont + avec ce mot + et les membres en bas on dit comment les membres +	
204 G4		En bas	
205 P		Ça vous parle pas rien du tout + pour ceux du bas je commence ça fait pareil ça fait comme ça + oui j'en ai pas oublié + ça c'est les membres du bas hein alors ++ attend deux secondes + alors + alors j'attends +	
16' 00	206 G4	S	
	207 P	S +	
	208 G4	Allez monsieur c'est quoi	
	209 P	Ah ben tu vas chercher	

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

	210 F3	T
	211 P	Non + alors j'attends + écoutez vous bien hein + alors +
	212 G3	N
	213 P	N + ah là ça commence à venir +++ les membres in +
	214 G4	E
	215 P	E
	216 G3	N.O.P
	217 P	Non
	218 G4	R
	219 P	C'est pas intérieur
	220 G3	O
	221 P	O non
	222 G4	G
	223 P	G non plus ++ alors
	224 G3	Attendez attendez attendez
	225 G2	C
	226 G4	A
	227 P	Aie Aie
	228 F2	C'est pas intérieur
	229 P	Si dans intérieur il y a des lettres que tu as pas donné là
	230 F2	A
	231 P	Le U
	232 F2	Ouais
	233 G1	A
	234 G4	Coiffeur
	235 F1	Mais non
	236 P	C'est un E là
	237 G3	Ouais c'est un E
	238 P	E + c'est un é ça
	239 F2	Oui
	240 P	Alors + c'est pas intérieur
	241 G2	Un P
	242 P	Un P +
	243 G2	Oui
	244 P	Ah là les membres su + pé +
	245 C	Rieurs
	246 P	Ah supérieurs
	247 G3	Intérieur alors
	248 P	Alors les membres supérieurs c'est les bras
	249 G3	Intérieurs
	250 P	Non + intérieurs non + c'est en bas +
	251 G3	Extérieurs extérieurs
	252 P	C'est en bas c'est en bas ++ in.....
	253 G1	Férieurs
17' 30	254 P	Merci + ouf ça a été dur hein + l'accouchement a été difficile (rires) + ok alors il y a les membres supérieurs et les membres inférieurs ok

Annexe 12



SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain

La longueur de cet l'extrait donne l'impression d'un événement long ; cette impression est générée par la rapidité de succession des tours de paroles entre la 16ème et la 17ème minute.

Examinons à présent ce que donne à voir le film de pratique sur un tel événement :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Images capturées sur le film à un instant T, simultanément depuis les deux caméras installées dans la classe	Tour de parole prononcé à cet instant T puis Description et interprétation des images de l'instant
	<p>187 P : on l'a déjà vu ça + les membres on peut dire comment aussi +</p> <p>L'enseignant cherche ici une réactivation des acquis vu précédemment ; il s'agit des deux catégories de membres qui composent le corps humain précédemment abordés au cours d'une séance consacrée aux gestes de premiers secours.</p> <p>187 P : les membres qui sont en haut on les appelle comment ceux-là les membres +</p> <p>L'enseignant accompagne l'expression « en haut » d'un geste para-verbal illustratif : les deux majeurs pointés vers le plafond. un silence après question matérialisé dans les transcriptions par le signe « + » illustre ici une volonté chez l'enseignant d'un maintien d'une résistance didactique destinée à stimuler la réflexion et la production verbale des élèves.</p>
	<p>188 G3 : Les poignets 189 P : Non + les membres S +. 190 G4 : Soutenus 191 P : Non 192 F1 : Solidaires 193 P : Ça commence pas un S + 194 G3 : Attendez attendez attendez monsieur attendez</p> <p>L'intervention du garçon G3 au tour de parole 188 révèle un écart entre la représentation de l'élève du geste de l'enseignant (les bras levés) et la réponse attendue (membres supérieurs). Devant l'interférence provoquée par son geste, l'enseignant change de stratégie : il abaisse la réticence didactique par l'effet topaze en prononçant la première lettre du mot recherché au tour de parole 189. Devant la difficulté persistante des élèves, il engage finalement les élèves dans une recherche lettre par lettre, d'une manière ludique familière aux élèves : le jeu du pendu.</p>
<p>244 P : Ah là les membres su + pé + 245 C : Rieurs 246 P : Ah supérieurs 247 G3 : Intérieur alors</p>	<p>Au terme de 2 minutes trente d'une succession rapide de tours de paroles, l'un des deux termes est reconstitué par les élèves au tour de parole 246 ; mais l'autre résiste encore. Le tour de parole 247 montre l'inférence erronée de l'élève G3 qui prononce intérieur au lieu de inférieur.</p>

	<p>248 P : Alors les membres supérieurs c'est les bras 249 G3 : intérieurs 250 P : Non + intérieurs non + c'est en bas + 251 G3 : Extérieurs extérieurs 252 P : C'est en bas c'est en bas ++ in + 253 G1 : férieurs 254 P : Merci + ouf ça a été dur hein + l'accouchement a été difficile (<i>rires</i>)</p>
	<p>Au tour de parole 252, L'enseignant accompagne l'expression « en bas » d'un geste para-verbal illustratif : les deux mains orientées vers le sol.</p> <p>Un silence après la prononciation de la première syllabe du mot associé à un nouvel abaissement de la réticence didactique par l'effet Topaze déclenche, chez l'élève G1, la déduction de la réponse attendue : « membres inférieurs ».</p>

D' autres événements remarquables sont analysés dans le cadre de cette étude.

L'écologie de l'action

L'action didactique conjointe prend place dans un environnement (milieu), qui revêt une importance décisive (Sensevy, 2011, ch.6 p. 236). Dans une telle perspective, on pourrait reprendre la conception qui fait voir l'action conjointe comme activité au sein de laquelle les comportements des acteurs (élèves et enseignants) offrent un certain nombre de potentialités à l'action du chercheur. Dans le cadre de cette recherche, seront recherchées des interférences qui perturbent l'expression orale ou la compréhension des élèves. L'origine de ces interférences émane tantôt du contrat didactique instauré par l'enseignant, tantôt du milieu au sein duquel les transactions évoluent.

Lorsque l'équilibre entre ce contrat et ce milieu est perturbé, les jeux d'apprentissages sont « altérés » et l'avancée du temps didactique, ralentie (Sensevy, 2011, p. 245-288). Nous partons de l'hypothèse que le maintien d'un équilibre, aussi fragile soit-il, entre contrat didactique et contraintes du milieu favorise l'évolution des élèves vers une maîtrise de la langue scolaire, quelque soit le type de classe et la discipline explorée.

Description et dépicition

Alors que la description consiste à décrire une réalité au moyen de l'écrit, la « dépicition » utilise l'image fixe prélevée sur un film, pour la décrire.

Gérard Sensevy insiste sur la nécessité d'accompagner l'image filmique de ce qu'il appelle un « support », un support constitué d'éléments contextuels comme le thème de la séance, le cadre général de l'interaction (référents), les informations visibles au tableau, les supports utilisés par les élèves et des éléments structurels comme les phases de travail identifiables dans le déroulé des synopsis que nous évoquons deux pages plus loin (Sensevy, 2011, ch.6 p. 222 et 237).

L'illustration précédente du court extrait d'un cours de SVT relatif à l'anatomie du corps humain présente un exemple de mise en relation entre description (compte rendu d'une réalité par le texte) et dépicition (compte rendu d'une réalité par des images fixes prélevées sur un film). Son l'objectif est de faire apparaître des différences et des similitudes entre ces deux modes de dénotation. A la lumière de l'exemple précédent, la méthode proposée par la TACD, *et que nous employons dans l'analyse qualitative*, est la suivante :

- ✓ Dans un premier temps, une présentation de la transcription intégrale de l'enregistrement sonore de ce morceau de pratique convoque des inférences lexicales qualitatives (*les termes employés par l'enseignant*) et quantitatives (*le nombre de fois qu'ils sont employés*).
- ✓ Dans un deuxième temps, une suite de photogrammes (Forest, 2009, p. 83) (*images fixes capturées sur le film*) apportent des informations contextuelles inhérentes au milieu (*à savoir : le nombre d'élèves saisis par l'enseignant de la responsabilité de la tâche, la partie du tableau désignée par l'enseignant et enfin la posture corporelle de l'enseignant*).

A ce stade de la « dépicition-description », est mise en évidence une nécessité de poursuite de l'analyse de l'extrait de la séance étudiée, tout en pointant les limites d'une suite de photogrammes : *« les suites de photogrammes laissent échapper le mouvement, au sens bergsonien du terme (Deleuze, 1983, 1987), et la vitesse en tant que propriété spatio-temporelle des « objets »*.

- ✓ Par la suite, la production d'un discours mixte texte/image est composé, à la fois du photogramme et de sa description première, et du tour de parole associé à son commentaire second, *lequel permet l'entrée dans le cœur des transactions*, et enfin à

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

une démonstration de *l'agencement didactique* (Forest, 2009) qui repose sur un ajustement du professeur et des élèves dans le savoir.

La centration sur un seul photogramme fait du film un instrument de prolongement des capacités perceptives de l'analyste. L'attention conjointe entre le professeur et les élèves (et entre les élèves eux-mêmes), soulignée par la description première et reprise dans le commentaire, devient concrètement visible, en tant que manifestation d'une certaine corporéité, alors qu'elle est bien entendu strictement invisible dans le transcrit.

Autres enjeux de la « description/dépicition » :

- ✓ La description-dépicition ci-dessus fait prendre conscience du fait qu' « enseigner les savoirs », ce peut être, *ce doit être nécessairement dans certains cas*, focaliser l'attention des élèves vers un « objet » commun.
- ✓ Le complexe dépicition/description permet de comprendre les divers domaines en lesquels se déploient la relation didactique dans les transactions. Le milieu « objectif » du tableau focalise l'attention et nourrit continûment les relations de groupe constituées par les autres élèves, dans la relation trilogique attestée par l'auteur. La relation entre tous les éléments du corps du professeur, *c'est-à-dire l'orientation de son buste, les mouvements de ses bras, la relation entre orientation du buste et mouvements des bras, ses regards ou encore l'ouverture de ses mains*, organise dans un dynamisme incessant (que la succession des photogrammes peine à rendre) la relation des élèves au milieu.

On perçoit alors comment le système discursif et le mixte argumentatif qu'il autorise font comprendre autrement le syntagme *action conjointe* en concrétisant l'affirmation de Mead (1938/2006) et (Blumer, 2004) selon laquelle il y a action conjointe, parce que l'individu prend comme stimulus, *à la racine de ses actes*, le comportement d'autrui.

Le système discursif élaboré par le chercheur trouve, dans la mise au jour de cette *sémiose d'autrui dans le milieu* que constitue l'action didactique conjointe, sa meilleure raison d'être.

Gérard Sensevy (2011, ch. 6) plaide pour un aller-retour systématique entre le film et sa transcription, enrichi d'un ensemble d'informations mnémotechniques destinées à maintenir, dans une certaine mesure, la perception des images qui lui correspondent, sans pour autant les

remplacer. L'auteur rappelle ensuite la complexité d'une mise en confrontation entre les images d'un morceau de pratique donnée, et les textes qui s'y réfèrent.

7.2.5 Inscrire l'action dans un système hybride : texte / image

La réduction des données : nécessité d'une vision synoptique

Quel que soit le cadre théorique sur lequel on s'appuie, une transformation du film en un système hybride image-texte est nécessaire (Gruzon & Sensevy, 2011, ch6 p. 247) ; le choix de ces textes et de ces images repose sur la sélection d'un certain nombre de *moments* dont l'ensemble constitue le matériau empirique. Une réduction de ces données s'impose compte tenu de la densité des transcriptions. C'est la fonction du synopsis d'action, *élaboré pour chacune des dix sept séances observées dans le cadre du corpus*. Développé en théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et repris de Schubauer-Leoni et al. en 2007, le synopsis constitue un découpage particulier de l'action didactique (Sensevy, 2011, ch.6 p. 249 à 259).

Visitons quelques unes de ses propriétés autour desquelles gravitent nos analyses :

- ✓ Le synopsis résume l'action, inscrit la pratique dans une unité et la situe dans le tout

Résumé de l'action filmée, le synopsis est d'autant plus nécessaire que le corpus est long. Entre huit et douze pages de transcription se concentrent dans une à deux pages de lignes et de colonnes. Mais cette concentration conserve l'architecture de la séance complète ou de plusieurs séances successives lorsqu'il s'agit d'effectuer des comparaisons, *comme c'est le cas dans notre étude*.

- ✓ Le synopsis rend contigües des faits jusqu'alors disjointes par l'irréversibilité temporelle ou la séparation spatiale

On peut mettre en relation deux séances effectuées entre le début et la fin d'une année scolaire, de même qu'on peut mettre en relation deux événements situés à quelques centièmes de seconde d'intervalle. Ce principe synoptique qui consiste à embrasser des faits auparavant non solidaires sera exploité dans le cadre de nos analyses, mais de manière spatiale et non temporelle ; en effet, une seule séance par discipline et type de classe est filmé ; il ne sera donc pas possible d'effectuer des comparaisons d'une même classe à deux périodes différentes de l'année. En revanche, nos comparaisons confrontent plusieurs disciplines et plusieurs types

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de classes, tous observés sur une même période de l'année : le troisième trimestre ; à l'exception toutefois de la séance de SVT présentée plus haut et que nous avons filmée au mois de décembre. L'exploitation spatiale du principe synoptique est donc la désignation appropriée à nos analyses.

✓ Le synopsis permet la comparaison et la mise en relation d'unités discrètes constituées

Le tableau synoptique permet différentes manipulations : par exemple comparer les durées, catégoriser les actes ou les scènes (*leur donner un « titre »*) ou encore élaborer diverses structures possibles d'une même portion de pratique. Ces manipulations peuvent être à la fois « verticales » (*rapprochement interne*), « horizontales » (*rapprochement externe*), ou « mixtes ». La particularité de notre corpus rend crucial cette fonction du synopsis : en effet, deux entrées structurent le corpus : l'entrée « type de classe » présentée en colonne dans la vue synoptique du corpus²⁷⁵ de la recherche, et l'entrée « discipline » présentée en ligne.

Le sens même d'une comparaison est le croisement de ces deux entrées, et le synopsis permet justement, dans nos analyses, le croisement d'un moment significatif d'une séance sur plusieurs disciplines d'un même type de classe ou bien sur plusieurs types de classes d'une même discipline.

✓ Le synopsis localise des événements ou des épisodes d'une même séance

En donnant à voir un certain type de découpage plus ou moins manifeste, le synopsis invite à l'exploration plus fine de certaines unités de ce découpage. Il peut inciter par exemple à se demander ce qui a déterminé le passage d'une scène à une autre, ou ce qui explique la présence de telle ou telle récurrence. Mais le synopsis peut également inciter le chercheur à conjecturer, *pour une scène particulière*, la présence d'événements potentiellement pertinents, dont l'étude permettra l'élucidation de l'action. Nous avons systématisé ce type de conjecture pour les quatre séances filmées en EPS : en effet les transactions langagières étant l'un des deux ingrédients essentiels, *avec les traces écrites*, de l'objet de la recherche, il nous est apparu judicieux de répertorier comme pertinents les moments de régulations et de bilan de ces séances d'EPS. Le temps de pratique sportive des élèves étant de l'ordre de 75 % du temps d'enseignement, *qui est en EPS de deux heures généralement*, les élèves sont dans la pratique durant une heure trente environ ; seuls les 25 % restants ont permis une analyse des pratiques langagières qui circulent dans cette discipline. En revanche, l'observation des élèves en situation nous a permis d'évaluer leur compréhension des consignes de l'enseignant.

²⁷⁵ La vue synoptique du corpus est présentée au milieu du chapitre suivant

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

L'ensemble du film en éducation physique et sportive est donc nécessaire à l'enquête. Ce type de conjecture que nous venons d'évoquer permet de supposer une densité plus ou moins forte de tel ou tel épisode de la séance pour guider ainsi l'analyse.

✓ Le synopsis facilite l'appropriation de la pratique de classe

La lecture d'un synopsis rend la pratique familière, *et cet effet est également précieux pour le récepteur des analyses produites* : prendre connaissance d'un synopsis, c'est très rapidement saisir un résumé de pratique qui nous rend à même de recevoir avec pertinence des analyses portant sur l'un ou l'autre aspect de la pratique ainsi résumée.

L'intrigue didactique

Gérard Sensevy et Alain Mercier identifient certains aspects propres à ce qu'ils appellent l'intrigue didactique de l'interaction observée (Sensevy & Mercier, 2007), et qui pourrait être considéré comme le récit des transactions didactiques dans une situation particulière. « *La mise en intrigue, consiste en une opération de mise en connexion d'évènements successifs, un événement antécédent étant vu comme possible source d'un événement postérieur* » (Sensevy, 2011, ch.6 p. 259)

Poursuivons, à présent, l'illustration de notre exploitation du film de pratique. L'exploitation dépicitive (*en image*) et descriptive (*en texte*) d'un moment significatif s'exporte parfois en dehors de la classe. L'illustration qui suit relate un événement d'une durée d'une minute et trente secondes qui a eu lieu dans un gymnase.

L'ethnographie pour décrire le quotidien de l'action didactique

L'ethnographie est présentée comme une méthode dont l'objet est l'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des usages et coutumes de populations déterminées²⁷⁶. Le mot est composé du préfixe « ethno » qui désigne toute classe d'êtres d'origine ou de condition commune, et du suffixe « graphie » qui signifie « décrire des peuples ». Très utilisée en sciences sociales, l'ethnographie décrit les activités d'un groupe humain

²⁷⁶ Source : Wikipédia consulté à l'adresse : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ethnographie>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

déterminé²⁷⁷. Dans le contexte de notre étude, l'ethnographie des séances de classe du corpus consiste à décrire l'activité du professeur et des élèves durant des moments significatifs d'avancée du savoir inhérent à la maîtrise de la langue ; ces moments sont déterminés à partir d'une comparaison des synopsis. La mise en intrigue est ensuite l'outil mobilisé pour décrire ces moments particuliers.

Un événement remarquable : introduction de la notion d'occupation de l'espace en EPS

Cet événement se situe à la seizième minute d'une séance d'EPS dédiée à la conservation de balle en EPS ; le cours se déroule dans une classe de cinquième ordinaire situé dans un collège REP+. Durant une minute et trente secondes, l'enseignant interrompt l'activité, rassemble le groupe d'élèves concernés par l'atelier de conservation de balle et associe le geste à son discours afin d'obtenir des élèves une compréhension du lien existant entre la recherche d'une motricité favorable à la conservation de balle, et la notion d'occupation du terrain par les joueurs. Ce lien est assuré par la notion de « démarquage » entre les joueurs qui occupent le statut « d'attaquant » (*autrement dit l'équipe porteuse du ballon à un instant " T "*) et les joueurs qui occupent le statut de « défenseur » (*autrement l'équipe qui a perdu le ballon*).

Voici, dans un premier temps l'extrait de la retranscription relatif à cet événement :

16' 30	13 P 14 G 15 P	je pose une question + une question + il était par là Oussam + d'accord ou pas Oui Pour être plus efficace + qu'est-ce qu'il aurait fallu qu'il fasse + par rapport à l'endroit où il se trouve sur le terrain + je suis bleu je suis bleu + laisse le ballon + Abdou il est contre moi je suis Oussam + d'accord + il me donne le ballon + attend + je suis Oussam donc je suis ici donne moi le ballon ne bouge pas + qu'est-ce qu'on a dit + Abdou 1 2 3 4 5 mètres de moi + je suis Oussam reste là + 2 secondes + envoie + 1 2 3 4 5 6 7 8 9 + presque 2 fois plus grand + Abdou à mon avis il mettra presque 2 fois plus de temps pour arriver sur toi + tu es d'accord ou pas + on en est toujours au même principe de l'occupation du terrain + il y a de l'espace vous n'êtes pas très nombreux + mais au plus vous êtes + près les uns des autres + d'accord + au plus vous accordez de temps à l'adversaire pour venir sur vous + et au moins vous même vous allez bénéficier de temps pour faire votre action + c'est compris + donc voilà vous reprenez le match même principe +
18' 00		

Annexe 15



EPS-REP+/Football : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle

Examinons à présent ce que donne à voir le film de pratique sur un tel événement :

²⁷⁷ Source : Dictionnaire Larousse, consulté à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ethnographie/31410>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Images capturées sur le film à un instant T, depuis une caméra installée dans le gymnase	Tour de parole prononcé à cet instant T puis Description et interprétation des images de l'instant
	<p>15 P : Pour être plus efficace, qu'est-ce qu'il aurait fallu qu'il fasse +</p> <p>Les élèves viennent de se dépenser physiquement. L'enseignant recentre leur attention en se plaçant au centre de la zone d'évolution et en formulant une question ouverte sous la forme d'une situation-problème. Les élèves tentent des réponses puis écoutent attentivement le discours de l'enseignant.</p>
	<p>15 P : Abdou 1 2 3 4 5 mètres de moi</p> <p>L'enseignant illustre, par son déplacement entre le ballon posé au sol et l'élève attaquant situé en face, un premier cas de figure : celui d'une distance réduite entre un joueur porteur du ballon et son co-équipier en situation de réception de passe.</p> <p>Il compte à voix haute chacun de ses pas.</p>
	<p>15 P : je suis Oussam reste là + 2 secondes + envoie +</p> <p>L'enseignant se replace à son point de départ et demande à l'élève de lui renvoyer le ballon</p>

	<p>15 P : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 + presque 2 fois plus grand</p>
	<p>15 P : au plus vous êtes + près les uns des autres + d'accord + au plus vous accordez de temps à l'adversaire pour venir sur vous + et au moins vous même vous allez bénéficier de temps pour faire votre action</p>
<p>A la manière d'une démarche inductive, l'enseignant verbalise aux élèves le principe du démarquage sans le nommer. En début de séance, il a nommé le principe du démarquage sans l'illustrer puis s'est rendu compte dans l'action motrice de l'absence d'application de celui-ci sur le terrain. C'est la raison pour laquelle il a changé de stratégie, passant d'une démarche déductive à une démarche inductive et passant d'une posture d'enseignement à une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009)</p>	

Mise en intrigue de la chronique relatée par la description/dépiation

L'enseignant introduit la situation (*question ouverte au groupe d'élèves sous la forme d'une situation-problème*), dédie le topos de l'action aux élèves puis engage un travail de réflexion collective en s'impliquant physiquement dans une démonstration. Enfin, il reprend le topos de l'action en énonçant le principe sous-jacent à son intervention.

Décrire l'action didactique ordinaire peut se réaliser, en théorie de l'action conjointe en didactique, selon trois niveaux d'échelle. Ceux-ci permettent au chercheur de « *regarder au bon endroit* » (Sensevy, 2011, ch.6 p. 273)

Description orientée micro

Lorsqu'un actant (P) agit sur un actant (E), celui-ci se saisit du topos de l'action et s'engage dans la réflexion collective initiée par (P). Le jeu de (P) consiste à orienter le topos

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de l'action dans une implication collective des actants du jeu didactique dans le but de renforcer l'efficacité du jeu didactique dont il est l'initiateur.

Description orientée méso

La description des interactions inhérentes à ce jeu didactique est orientée sur le thème : l'occupation de l'espace. Le niveau *méso* permet « d'appréhender la durée didactique, la vie du savoir » (Sensevy, 2011, ch.6 p. 276). Ce niveau de description d'un événement permet au chercheur d'en saisir l'orientation stratégique du point de vue des intentions de l'enseignant.

Description orientée macro

Cette activité s'inscrit dans une réactivation de connaissances antérieures relatives à la nécessité du démarquage en sport collectif pour une conservation de l'objet de gain du match : le ballon.

Une suite de photogrammes apporte les éléments sémiotiques indispensables à la compréhension de l'action conjointe de l'instant didactique. *D'autres événements remarquables similaires sont analysés dans la troisième partie.*

Suivre une intrigue c'est dans une certaine mesure *suivre un jeu*. En se développant, l'intrigue ainsi esquissée permet de saisir la dimension didactique des interactions. Mais la mise en intrigue peut reposer sur une analyse épistémique préalable, comme par exemple l'analyse *a priori* popularisée par les didacticiens des mathématiques (Assude & Mercier, 2007). Le constat de Gérard Sensevy est que ces auteurs mettent en rapport *mise en intrigue* et *production de tableau synoptique* d'une manière spécifique. Pour notre étude, nous avons fait le choix d'intégrer le contenu lexical disciplinaire et transversal mobilisé en situation afin d'intégrer une dimension lexicométrique aux comparaisons croisées de nos analyses entre disciplines et types de classes.

Niveau d'échelle : « regarder au bon endroit » dans la recherche

« Regarder au bon endroit » est une manière d'orienter son regard, au sein de la vision synoptique (Wittgenstein, 1953/2004).

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Il s'agit de produire une description de la pratique qui donne un certain sens aux actes produits. Le « bon endroit » donne lieu à ce que l'on pourrait appeler des « descriptions-pivots ». A partir de cela, sont déterminés trois niveaux d'échelle (Tiberghien & Malkoun, 2009 ; Tiberghien & Sensevy, 2011) :

- ✓ **Le niveau « macro »**, concerne une séquence (un ensemble de séances), ou de plus longs empan temporels ; il constitue d'une certaine manière (quoique toujours relative) la longue durée didactique. Il peut toucher les structures épistémiques générales relatives à l'action.
- ✓ **Le niveau micro** s'attache à l'événement didactique et rend capable de reconnaître les formes transactionnelles à travers des faits d'une certaine manière contingents.
- ✓ **Le niveau méso** est précisément celui du « bon endroit », dans la mesure où il permet d'identifier les nécessités immanentes à la pratique, le jeu auquel se prennent les agents, et donc le système de leurs intentions. Le « bon endroit » renvoie à une manière d'orienter son regard, au sein d'une vision synoptique (Wittgenstein 2004²⁷⁸)

Dans chacun de ces niveaux, le film en tant qu'instrument de recherche joue un rôle majeur :

- ✓ Dans la dimension macro, il permet d'enregistrer des durées éventuellement très longues, en les découpant et en les recombinaut d'une manière qui, tout en produisant de nouveaux phénomènes, rend cette longue durée appréhendable par le chercheur.
- ✓ Dans la dimension micro, la distance éventuellement très importante du temps et du mouvement, permet d'identifier des événements autrement invisibles. Les deux types de caractéristiques ci-dessus peuvent s'attacher à la dimension méso.

Gérard Sensevy cite certains développements récents de la TACD (Ligozat, 2008 ; Nédelec-Trohel, 2008 ; Rilhac, 2008 ; Santini, 2009 ; Tiberghien & Malkoun, 2009 ; Kerneis, 2009) qui évoquent une mise en relation systématique des trois niveaux d'échelle. Cet effort de *connexion* est motivé par le fait de saisir à la fois la vie du savoir, *son fonctionnement endogène aussi bien dans la durée la plus longue que dans l'infiniment court*, et l'expérience didactique propre au développement de ceux qui apprennent et de ceux qui enseignent, *expérience qui se constitue à la faveur de certains événements cruciaux*, mais aussi dans la répétition de certaines régularités de la pratique qui vont finir par faire mémoire.

²⁷⁸ Source : VISA « Filmer la pratique » consulté à l'adresse : <http://books.openedition.org/editionsmsmh/1954>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Pour Gérard Sensevy, la vidéo constitue un outil remarquable pour tenter d'apprécier la logique de l'action, telle qu'on peut l'appréhender dans les pratiques de l'acteur lorsqu'il se trouve mis lui-même en position d'analyse de son propre travail.

Le chapitre sept a tenté en particulier de décrire les fondements théoriques sur lesquels s'appuient nos choix méthodologiques. Ces fondements théoriques reposent essentiellement sur la construction d'entités génériques à partir des spécificités du terrain de la recherche. Chaque enseignant, chaque type de classe et chaque discipline scolaire a sa spécificité. L'objet de nos analyses est de déterminer des traces de généricité ; celles-ci contribueront à une tentative de conceptualisation de la maîtrise de la langue française en agissant sur les leviers d'amélioration des pratiques langagières et du rapport à l'écrit des élèves de collège.

Enfin, ce chapitre a présenté les outils mobilisés dans nos analyses quantitative et qualitative du corpus de la recherche.

CHAPITRE 8

Le corpus de la recherche et sa grille d'analyse

Une présentation de notre grille d'analyse et de notre corpus occupent ce chapitre.

Constituée de dix critères d'observation et quarante modalités, notre grille d'analyse se donne pour objectif d'appréhender, de la manière la plus exhaustive possible, l'ensemble des composantes essentielles à une maîtrise de la langue française.

Constitué, pour sa part, de dix sept séances, notre corpus s'adresse à l'ensemble des élèves scolarisés depuis un an dans le second degré.

8.1 Notre analyse des interactions didactiques

Les dix critères d'observation de notre grille d'analyse ont pour vocation de répondre aux questions suivantes :

- ✓ Quelle est la nature des interactions langagières ?
- ✓ Quelle influence la voix de l'enseignant exerce-t-elle sur les apprentissages ?
- ✓ Que contient le discours de l'enseignant ?
- ✓ Comment les choix didactiques structurent-ils les apprentissages ?
- ✓ Quelles postures professionnelles adoptent les enseignants ?
- ✓ Comment gèrent-ils l'évolution des compétences langagières des élèves ?
- ✓ Comment accompagnent-ils l'élève en difficulté langagière ?
- ✓ Quels sont leurs choix pédagogiques ?
- ✓ Comment l'élève prend-t-il part à l'évolution de ses compétences langagières ?
- ✓ L'aménagement de l'espace de travail favorise-t-il les apprentissages ?

Telles sont les questions que se propose d'aborder, dans ses analyses, la troisième partie, dans le but de fournir des éléments de réponse aux deux questions de recherche suivantes :

- ✓ **Q.2** Quelle est la nature des obstacles à une maîtrise de la langue française, rencontrés par certains collégiens au cours de leur scolarité ?
- ✓ **Q.3** La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?

Les analyses du corpus sont structurées en deux catégories de données :

- ✓ des données *quantitatives*, à partir desquelles sont comparées l'ensemble des séances dans les quatre disciplines et les quatre types de classes du corpus, et
- ✓ des données *qualitatives*, à partir desquelles sont comparées quelques séances dont la spécificité fait ressortir des traces d'éléments génériques propices à une évolution des élèves vers l'objet de la recherche : la maîtrise de la langue française.

Notre grille d'analyse cherche à déterminer l'origine des difficultés de compréhension, d'argumentation et d'élocution des élèves, en classe durant des phases de compréhension et d'avancée du savoir. Les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant peuvent générer, chez certains élèves, des interférences qu'il nous revient d'identifier afin de proposer des pistes de travail adaptées à tous.

La démarche comparative est au cœur de notre étude. Centrale à la fois pour la dialectique clinique/expérimentale et pour celle de l'explication/compréhension des

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

phénomènes didactiques (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002), elle analyse l'élève, non pas en tant qu'individu mais plutôt en tant qu'instance du système didactique. C'est en ce sens qu'elle prend appui sur les trois hypothèses de la recherche suivantes :

- ✓ **H.1** Le langage scolaire et le langage de communication courante sont deux modes d'expression aux enjeux bien distincts.
- ✓ **H.2** Le vocabulaire de certains élèves limite leur compréhension de certaines tâches demandées en classe par les enseignants.
- ✓ **H.3** Au delà des spécificités didactiques et linguistiques d'une discipline ou d'un public, existent des traces de généricité propices à une maîtrise de la langue scolaire.

La nature et la complexité de l'objet de notre étude requièrent une méthode plurielle, à la fois quantitative et qualitative dans les chapitres neuf et dix. Nous pensons en effet que la maîtrise de la langue française exige de l'élève une compréhension, à la fois de la langue de scolarisation, avec ses consignes, ses questions, ses reformulations et ses discours métalinguistiques, et en même temps du langage des disciplines avec son lexique en partie polysémique et transversal (Chnane-Davin, 2008, 2013). Nous pensons par ailleurs que l'élève doit être considéré de manière spécifique et non générique de manière à ce que les pistes proposées soient adaptées à tous. Nous pensons enfin que la pratique langagière de l'enseignant pendant la classe, sa façon de parler et penser le savoir disciplinaire, son questionnement (question ouverte ou fermée, silence après question) exercent une influence sur ses modes d'interaction avec la classe et sur le contenu des réponses des élèves (Faupin, 2015, p. 437 et 496). L'intention qui guide notre travail est une validation scientifique de pistes didactiques qui aideront à une compréhension et une maîtrise de la langue scolaire pour tous les profils de collégiens.

8.1.1 Présentation de la grille d'analyse

Quatre colonnes structurent notre grille d'analyse :

- ✓ la première colonne répertorie dix critères d'observation que nous allons examiner,
- ✓ la deuxième colonne présente les modalités associées à chaque critère d'observation,
- ✓ la troisième colonne déroule les différentes déclinaisons associées à chaque modalité,
- ✓ la quatrième colonne attribue un code alphabétique à *chacun des dix critères de la première colonne*, lequel est doublé d'un code numérique *attribué à chaque déclinaison de la deuxième colonne*.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Grille d'analyse du corpus

Critère d'observation et d'analyse	Modalités	Déclinaisons	Code
Interactions langagières	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Volume de prise de parole des actants ✓ Durée et longueur moyenne de l' intervention ✓ Circulation de la parole dans la classe ✓ Position géographique de l'élève dans la classe 	<p>Temps total de parole des actants / durée de la séance (<i>temps de parole divisé par le nb de tours de paroles</i>)</p> <p>L'élève est invité, autorisé, encouragé ou obligé de prendre la parole</p> <p>L'enseignant sollicite plus les certains élèves</p> <p>L'enseignant sollicite tout le monde</p>	LNG 1-4
Caractéristiques vocales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Débit de la voix de l'enseignant (nbre de mots /min) ✓ Puissance de la voix de l'enseignant ✓ Intensité de la voix de l'enseignant 	<p>Faible / moyenne / forte</p> <p>Variable / Constante</p>	VX 1-3
Contenu du discours	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consignes et questions ✓ Termes métalinguistiques du vocabulaire courant. ... ✓ Enoncés explicatifs (<i>procédé : autonymie</i>)..... ✓ Procédés métalinguistiques <li style="padding-left: 20px;">➤ A quel(s) moment(s) de la séance ? <li style="padding-left: 20px;">➤ Combien de fois durant la séance ? ✓ Termes spécifiques à la discipline enseignée 	<p><i>Consigne simple/complexe / Question ouverte / fermée</i></p> <p><i>Littérale / Inférentielle</i></p> <p><i>Dire, comprendre, répéter, expliquer, préciser, illustrer, commenter, décrire, adjectif, paragraphe, genre, notion comment dit-on/qui veut expliquer/Vous vs souvenez... ça signifie ... ça s'appelle ... ça se nomme... ça se dit... c'est-à-dire... c'est... ça veut dire...</i></p> <p><i>Répétition, reformulation (simple / clarifiante), dénomination, simulation (discours simulés), explication (paraphrase, définition, contexte, exemple), énonciation d'une règle grammaticale, observation de formes et de leurs manifestations (démarche inductive), utilisation d'un langage para-grammatical, appréciation sur l'utilisation du code ou la compétence métalinguistique (répétition de l'énoncé produit par l'élève, commentaire, verbalisation sur la cause de l'erreur, correction de l'erreur)</i></p>	DSC 1-4
Choix didactiques Structuration des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Développement des compétences lexicales..... ✓ Présence d'activités de type métalinguistique..... <li style="padding-left: 20px;">➤ pour quel objectif ? <li style="padding-left: 20px;">➤ à quel moment de la séance ? <li style="padding-left: 20px;">➤ sur quelle durée ? <li style="padding-left: 20px;">➤ sur combien de tours de parole ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation des mots (préfixe, suffixe, champ lexical, mots de la même famille, synonymes) - Etymologie (racines grecque ou latine du mot) - Polysémie des mots et leur sens dans les autres disciplines + recours aux phrases qui l'entourent - <u>Gestes de tissage</u> (ce qu'on a appris, ce qu'on cherche à comprendre, à faire, pourquoi, comment) - <u>Activité explicitement métalinguistique</u> (de compréhension écrite ou orale) - <u>Activité de simulation</u> (discours simulés) - <u>Activité impliquant un travail dont l'enjeu est l'apport d'éléments de savoirs</u> 	DID 1-2
Postures professionnelles Topo genèse & Chrono genèse	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Posture de contrôle..... ✓ Posture de contre étayage..... ✓ Posture d'accompagnement..... ✓ Posture d'enseignement..... ✓ Posture de lâcher-prise..... ✓ Posture dite « du magicien »..... 	<p><i>Cadre la situation par un pilotage serré de l'avancée des tâches pour faire avancer tout le groupe en synchronie. Gestes d'évaluation ou de feed-back constants, gestes de tissage rares, adresse souvent collective, atmosphère relativement tendue</i></p> <p><i>Fait à la place de l'élève si nécessaire pour avancer plus vite</i></p> <p><i>Apporte une aide ponctuelle individuelle ou collective si nécessaire, ralentit le temps didactique si besoin, maintien une réticence didactique, évite d'évaluer, provoque l'échange entre élèves et la recherche de références ou d'outils (recours au dictionnaire), se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.</i></p> <p><i>Formule, structure les savoirs, fait ce que l'élève ne peut faire seul, nomme les techniques. La place du métalangage est forte, les évaluations sommatives.</i></p> <p><i>Assigne aux élèves la responsabilité de leur travail, leur laisse une liberté d'expérimentation. Savoirs instrumentaux, non verbalisés et faciles à résoudre .</i></p> <p><i>L'attention des élèves est captée par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants. Ni nommé, ni construit, le savoir est à deviner.</i></p>	PST 1-6

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

<p>Gestion de l'avancée du savoir</p> <p>Types de discours</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Définir..... ✓ Dévoluer..... ✓ Institutionnaliser..... ✓ Chronogénèse..... ✓ Raconter (discours narratifs)..... ✓ Décrire (discours descriptifs)..... ✓ Expliquer (discours explicatifs)..... ✓ Argumenter (discours argumentatifs)..... 	<p>Définit-il le lexique de sa discipline ? De quelle manière (polysémie, étymologie, préfixe/suffixe, famille de mots, adjectifs, groupe nominal, contexte) le fait-il définir aux élèves ? Recours au dictionnaire ? Comment l'enseignant organise-t-il son activité pour mettre les élèves au travail et les rendre responsables de ce qu'ils ont à faire ? Recentre-t-il l'attention des élèves ? Comment s'y prend-t-il ? Valorise-t-il le travail des élèves ? De quelle manière ? Fixe-t-il le savoir à apprendre ? Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? S'il institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-il l'élève à de la copie ou dictée ou bien lui confie-t-il des tâches d'écriture conçues comme des situations problème ?</p> <p>Y a-t-il des avancées, des moments de recul ou bien de déviation du savoir ?</p> <p>Par qui : l'enseignant ou bien les élèves ? Raconte-t-il des faits ? Demande-t-il aux élèves de raconter des faits réels ou imaginaires ? Propose-t-il des descriptions ? sollicite-t-il de la description chez les élèves ? Fournit-il des explications ? De quelle manière ? Fait-il le lien avec d'autres disciplines ? Demande-t-il aux élèves d'argumenter leurs affirmations ?</p>	GST 1-8
<p>Accompagnement et étayage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Réguler..... ✓ Enrôler..... ✓ Maintenir l'orientation..... 	<p>Donne-t-il une aide à l'élève quand la tâche ou la consigne est trop complexe ? Laquelle ? Sollicite-t-il tous les élèves ou donne-t-il la parole qu'à ceux qui la demandent ? Ralentit-il l'avancée du savoir lorsque cela est nécessaire ?</p> <p>Encourage-t-il les élèves démotivés, valorise-t-il leurs productions ?</p> <p>Fait-il en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche</p>	ETG 1-3
<p>Choix pédagogiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Stratégies de communication mobilisées..... (de type métalinguistique) <ul style="list-style-type: none"> ➤ A quel(s) moment(s) de la séance ? ➤ Combien de fois durant la séance ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Annonce-t-il ce qui va être fait ? (nouvelle phase) - Indique-t-il explicitement l'enjeu de la séance ? - Fait-il référence à un savoir partagé ? - Indique-t-il ce qu'il faut retenir ? (geste de tissage) - Procède-t-il à des récapitulations ? (geste de tissage) - Procède-t-il à des évaluations ? - Réorganise-t-il les réponses des élèves ? - Vérifie-t-il la compréhension des consignes ? - Fait-il reformuler les consignes ? Les explicite-t-il ? - Ménage-t-il un temps de réflexion après une question 	PED
<p>Situation de l'élève dans la maîtrise de la langue</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sa compréhension..... ✓ Son langage..... ✓ Son discours..... ✓ Son statut..... ✓ Ses attentes..... 	<p>Comprend-t-il le sens global du discours de l'enseignant ?</p> <p>Orthographe, grammaire et syntaxe de ses productions écrites et orales</p> <p>Enchaîne-t-il les idées et les arguments ?</p> <p>Quelle place occupe-t-il dans l'élaboration de ses propres savoir ? Est-il actif ou passif ?</p> <p>Recherche-t-il un effet dans une situation de communication ? Si oui, lequel ?</p>	EML 1-5
<p>Aménagement et occupation de l'espace de travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Description de la salle de classe..... ✓ Répartition des élèves..... ✓ Déplacements des élèves et de l'enseignant 	<p>Disposition des bureaux élèves et enseignant, du tableau, des supports et des caméras</p> <p>Nombre d'élèves, répartition des garçons et des filles dans la classe</p>	ESP 1-4

Articulation entre la grille et les outils d'analyse du corpus

Chaque critère d'observation présent dans la grille d'analyse est codé en rouge dans la dernière colonne ; l'objectif de cette codification est de faciliter la lecture des liens qui relient

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

les critères de notre grille aux outils mobilisés pour l'analyse du corpus. Voici à présent ces liens avec les synopsis présents dans la troisième partie :

Tableau 29 : Corrélats identifiés entre le contenu des synopsis, **indiqués en noir**, et les critères d'observation de la grille d'analyse, **indiqués en rouge**.

Date :	Lieu :	Effectif :	Ressources :				
Durée :	Enseignante :		Supports :				
Déroulement	Episodes didactiques		Topo-génèse	Mésogénèse			Organisation de la classe
Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Supports Ressource	Contenu lexical	Modalité d'action des élèves
	DID	DID	PST LNG 1 à 3	GST PED DSC 1	GST 3 PST 3 ESP 1 ETG 1	GST 1 DSC 2 DID 1	LNG 1

Interprétation du tableau

- ✓ L'avant dernière colonne des synopsis est intitulée « Contenu lexical ». Les informations qui s'y trouvent intéressent trois critères d'observation de la grille d'analyse. Ces critères sont les suivants :
- La gestion de l'avancée du savoir par l'enseignant, codée « **GST 1** » ; le chiffre « **1** » désigne la première des huit modalités associées à ce critère. Il s'agit du geste didactique « Définir » emprunté à la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011). La grille d'analyse associe à ce geste quatre questions présentées dans la colonne intitulée « Déclinaisons » ; les réponses à ces questions se trouvent à la fois dans le synopsis et dans la transcription correspondante.
- Le contenu du discours de l'enseignant, codé « **DSC 2** » ; le chiffre « **2** » désigne la deuxième des quatre modalités associées à ce critère. Il s'agit des termes métalinguistiques du vocabulaire courant mobilisés en classe par l'enseignant.
- Les choix didactiques de l'enseignant pour structurer les apprentissages, codés « **DID 1** » ; le chiffre « **1** » désigne la première des deux modalités associées à ce critère. Il s'agit, dans la grille d'analyse, des activités métalinguistiques mobilisées en classe par l'enseignant empruntés à Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid & Foerster, (1990).

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Voici maintenant les liens identifiés entre les critères de la grille d'analyse et les transcriptions de séances présentes en annexe :

Tableau 30 : Corrélatifs identifiés entre le codage couleur des transcriptions et les critères d'observation de la grille d'analyse, **indiqués en rouge**.

➤ Etayage de l'enseignant / discours explicatif	ETG
➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante	GST 2
➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante	ETG 3 / PST 1
➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)	
➤ Questions - Consignes	GST / PED
➤ Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance	GST / PED
➤ Interférences	LNG / DSC 4 / GST (-3) / ETG
➤ Gestes métalinguistiques de l'enseignante	DSC / DID 2 / PED
➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance	PED

Interprétation du tableau

- ✓ Le codage couleur ci-dessus est emprunté à la transcription de la séance de français-littérature filmée dans une classe de cinquième ordinaire au Collège Edgar Quinet à Marseille, établissement classe REP+. A titre d'exemple, les valorisations de l'enseignante surlignées en vert dans la transcription de la séance située en annexe 2 : « *FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure* » intéressent le critère de la grille d'analyse intitulé « Gestion de l'avancée du savoir par l'enseignant », codé « **GST 2** » ; le chiffre « 2 » désigne la deuxième des huit modalités associées à ce critère. Il s'agit du geste didactique « Dévoluer » emprunté à la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011).

En effet, le geste de valorisation du travail ou des interventions orales des élèves contribue à l'avancée du savoir dans la mesure où il contribue à leur mise en activité et à leur prise de responsabilité de la tâche qui leur est confiée.

Observons à présent les dix critères présents dans la grille d'analyse.

Explication de la grille : ses critères d'observation et d'analyse

8.1.2 Les interactions langagières
(LNG 1 à 4)

Ce premier critère nous renseigne sur l'occupation de l'espace discursif en situation par les élèves et l'enseignant pendant toute la durée du cours. De ce critère d'observation découle deux analyses :

- ✓ Une analyse quantitative qui s'intéresse : au rapport entre le temps discursif des élèves et celui de l'enseignant, au nombre de prises de parole de chacun, à leur durée moyenne d'intervention ; *celle-ci se calcule par une division entre la durée de discours de l'élève ou l'enseignant et son nombre de prises de paroles durant le cours* ; enfin, cette analyse s'intéresse à la longueur moyenne de leurs interventions ; *celle-ci se calcule par une division entre le nombre de mots attribué à l'enseignant ou aux élèves et leur nombre de tours de paroles*. A titre d'exemple, en histoire-géographie les données recueillies dans le tableau suivant permettent une comparaison des caractéristiques, du volume et de la circulation de la parole dans les quatre types de classes du corpus.

Tableau 31 : Comparaison du volume et de la circulation de la parole des élèves et de l'enseignant durant les séances des quatre classes du corpus en histoire-géographie

	Classe ordinaire Non REP Histoire	%	Classe ordinaire REP + Histoire	%	SEGPA Géographie	%	UPE2A Géographie	%
Effectif	23		11		8		15	
Durée de la séance	45 min 20	100	26 min 40	100	42 min 30	100	46 min 12	100
Temps de parole Elèves	2 min 50	6	6 min 10	23	11 min 15	26	4 min 22	9
Temps de parole enseignant	42 min 30	94	20 min 30	77	31 min 15	74	41 min 45	91
Nombre de tours de parole élèves (individuel ou collectif)	68	50	207	56	194	53	117	51
Nombre de tours de parole enseignant	68	50	165	44	170	47	113	49
Nombre de tours de parole (élèves et enseignant)	136	100	372	100	364	100	230	100
Nombre de sollicitations collectives de l'enseignant	0	0	0	0	2	1	1	0.8
Durée moyenne d'intervention des élèves (secondes)	2 min 50 (= 170 sec) / 68 tp = 2,5 secondes		6 min 10 (= 370 sec) / 207 tp = 2 secondes		11 min 15 (= 675 sec) / 194 tp = 3,5 secondes		4 min 22 (= 262 sec) / 117 tp = 2 secondes	
Durée moyenne d'intervention du professeur (secondes)	42 min 30 (= 2550 sec) / 68 tp = 37,5 secondes		20 min 30 (=1230 sec) / 165 tp = 7 sec		31 min 15 (= 675 sec) / 170 tp = 4 secondes		41 min 45 (= 2505 sec) / 113 tp = 22 secondes	
Longueur moyenne des interventions des élèves	379 mots / 68 tours de paroles = 6 mots		835 mots / 207 tours de paroles = 4 mots		1283 mots / 194 tours de paroles = 7 mots		312 mots / 117 tours de paroles = 3 mots	
Longueur moyenne des interventions du professeur	5000 mots / 68 tours de paroles = 74 mots		2334 mots / 165 tours de paroles = 14 mots		3961 mots / 170 tours de paroles = 23 mots		5275 mots / 113 tours de paroles = 47 mots	

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Signification des couleurs :

le bleu représente les données associées aux élèves,
le orange représente les données associées à l'enseignant(e)
le jaune représente la somme des données élèves et enseignant(e).

Considérer l'élève de manière générique dans une classe n'a guère de sens ; en effet, quel que soit le type de classe observé, la participation aux échanges langagiers n'est jamais homogène. il nous a donc semblé nécessaire de relever au cas pas cas le volume de prise de parole de chaque élève et le déclencheur de celle-ci : l'élève est-il invité, autorisé, encouragé ou obligé de prendre la parole ? L'a-t-il demandé ou a-t-il pris sans autorisation, a-t-il violé le tour de parole d'un de ses camarades de classe ? Combien de fois pendant le cours a-t-il été sollicité par l'enseignant et combien de fois a-t-il demandé de s'exprimer ?

Ces éléments figurent dans chaque plan de classe ; les annexes 18 à 29 regroupent les plans de l'ensemble des classes du corpus.

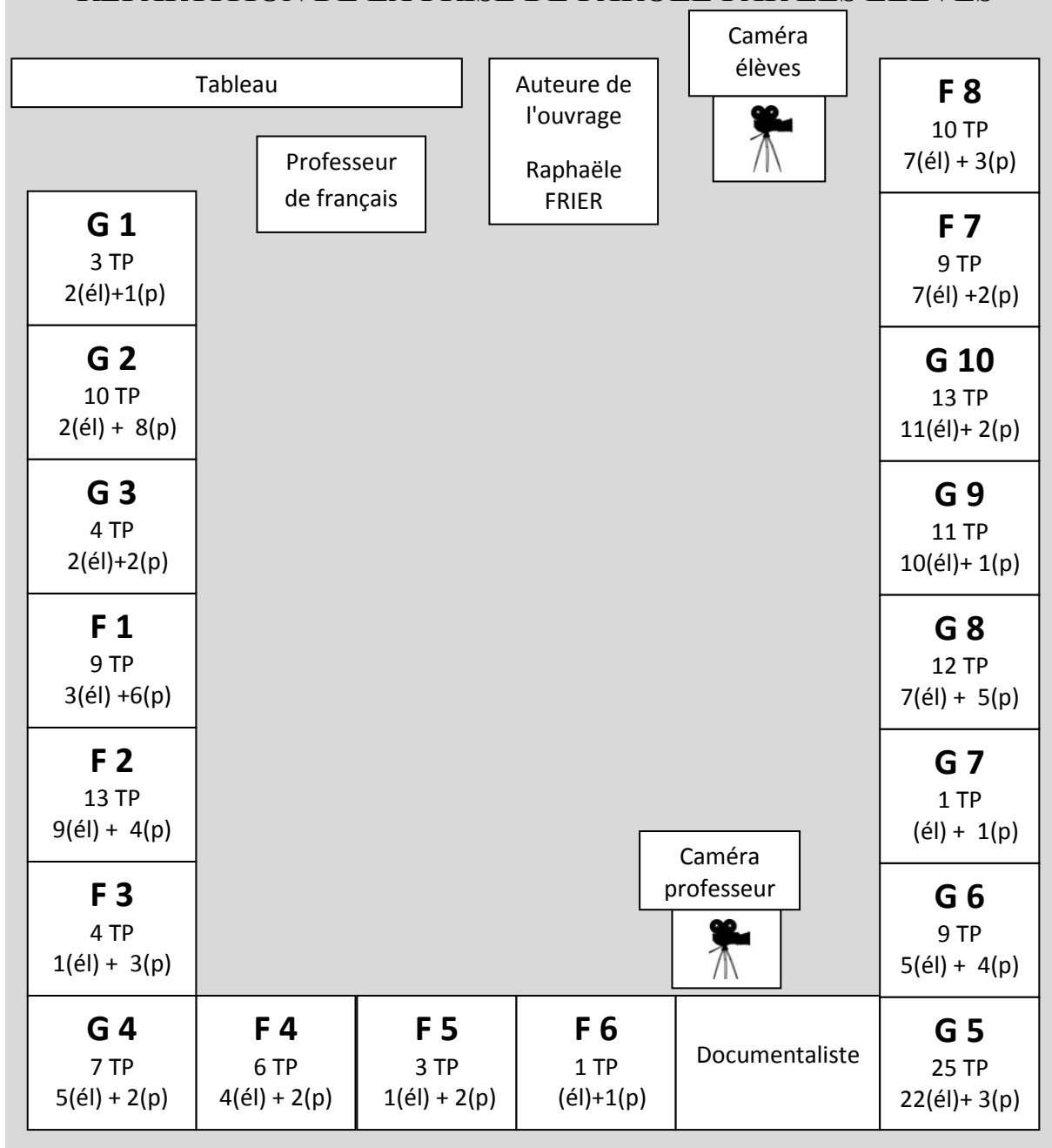
Dans un souci de clarté, il nous paraît intéressant de présenter l'un d'eux.

Le plan présenté sur la page suivante concerne un cours de français-littérature filmé dans le CDI du collège Edgar Quinet à Marseille.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

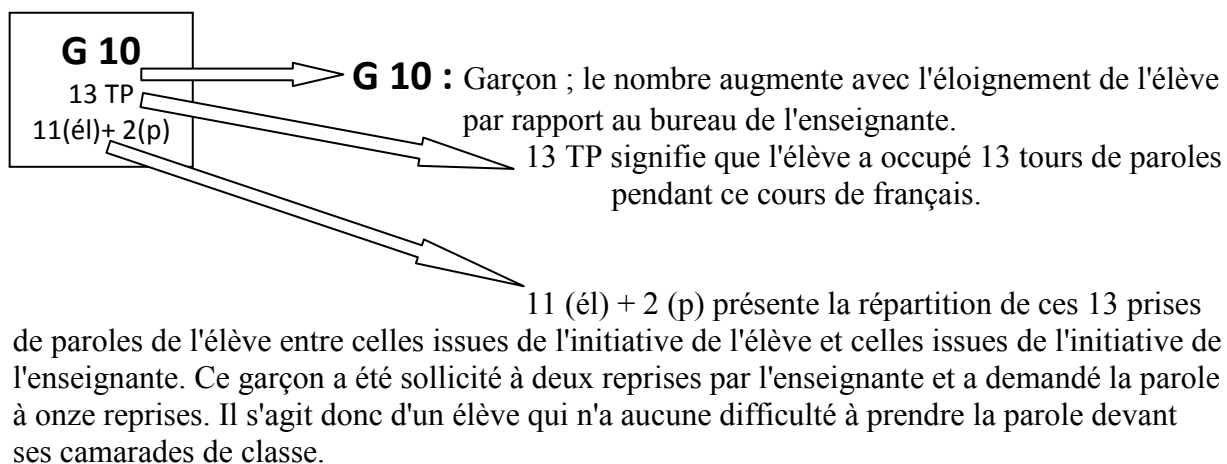
Collège : Edgar Quinet **Discipline** : Français-Littérature **Classe** : 5ème 4 **Effectif** : 18 élèves (8 filles & 10 garçons)
 Professeur → 133 **Tours de parole : TOTAL** → 305
 Elèves → 152 Auteure de l'ouvrage "Vol plané" → 14
 Classe entière → 2 Documentaliste → 4

PLAN DE LA CLASSE (CDI du collège) REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES



Chaque case représentée sur ce plan de classe représente un élève, un bureau et une chaise. Les informations relevées pour chaque élève sont détaillées à travers cet exemple pris dans le plan ci-dessus :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES



De ce premier critère de notre grille d'analyse découle par ailleurs :

- ✓ une analyse qualitative : celle-ci s'intéresse au genre de l'élève interrogé et à sa position géographique dans la classe. Des études sociologiques citées en première partie²⁷⁹ attribuent des différences de performance entre filles et garçons dans le domaine de la compréhension, *auquel est étroitement liée la participation en classe aux interactions verbales*. En effet, un élève qui ne comprend pas les consignes et les questions de l'enseignant préfère s'abstenir de s'exprimer plutôt que de risquer de perdre la « face » devant ses camarades (Goffman, 1974). Par ailleurs, la compréhension des consignes et des questions écrites ou oralisées en classe font partie intégrante de la langue de scolarisation, laquelle véhicule tous les apprentissages (Verdelhan et Vigner, 2004) et permettent la formulation des actes en parole par l'élève durant le temps didactique, de même que sa capacité à communiquer et interagir dans une situation donnée (Chnane-Davin, 2013, p. 3)²⁸⁰ pour un accès à une compétence communicative (Hymes, 1984) dans l'espace de la classe.

²⁷⁹ Source : « La France, 25ème au classement mondial » Enquête consultée sur : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/03/01016-20131203ARTFIG00338-niveau-scolaire-la-france-perd-deux-places-au-classement-mondial.php> citée en page 153

²⁸⁰ Chnane-Davin, F. (2013). « *Les disciplines scolaires entre compétences langagières et savoirs dans des dispositifs spécifiques* . » 3ème Colloque International de l'ARCD

8.1.3 La voix des enseignants : une influence sur l'apprentissage ? (**VX 1 à 3**)

Ce deuxième critère nous renseigne sur les caractéristiques vocales des enseignants. La voix est un outil fondamental chez l'enseignant ; son utilisation exerce une importance non négligeable sur la compréhension des élèves, et notamment ceux qui rencontrent des difficultés scolaires ou linguistiques. Les enregistrements des séances révèlent des différences importantes dans ce domaine. L'étude des caractéristiques vocales des enseignants permet une mesure objective de l'importance de la voix dans l'enseignement de la langue française. Le tableau ci-dessous regroupe les données vocales des enseignants en histoire-géographie. Aux données quantitatives de la première ligne quand au débit moyen en nombre de mots par minute, viennent se compléter des données qualitatives relatives à la puissance et à d'éventuelles variations d'intensité dans la voix des enseignants.

Tableau 32 : Comparaison des caractéristiques vocales de l'enseignant durant les séances des quatre classes du corpus en histoire-géographie

	Classe ordinaire Non REP Histoire %	Classe ordinaire REP + Histoire %	SEGPA Géographie %	UPE2A Géographie %
Débit moyen voix P (mots/min)	140	172	146	173
Puissance voix professeur	faible	moyenne	moyenne	forte
Variation d'intensité	non	oui	oui	oui

8.1.4. Le discours enseignant : quel contenu ? (**DSC 1 à 4**)

Les modalités associées à ce critère d'observation interrogent la troisième hypothèse qui découle de la problématique ; rappelons la ici :

- ✓ **H.3** « Au delà des spécificités didactiques et linguistiques d'une discipline ou d'un public, existent des traces de généricité propices à une maîtrise de la langue scolaire. »

L'observation des séances du corpus révèle que le type de métalangage mobilisé par l'enseignant durant les interactions langagières varie selon les disciplines et les types de classe. L'activité métalinguistique peut être considérée comme « une activité parfois souterraine » (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid et Foerster, 1990) dans laquelle le discours de l'enseignant comporte des mots métalinguistiques du vocabulaire courant, tels que « *on dit*,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

vous comprenez, ce n'est pas le mot » (*idem* : 32-33) et la reformulation est une procédure métalinguistique repérée par les auteurs dans des cours de langues vivantes étrangères.

Qu'elle soit simple, comme dans ce cours de SVT d'un collège REP+ :

1' 00	10 P 11 F2 13 P	Alors + qu'est-ce qu'un nutriment Un nutriment c'est + euh ça provient de la d'un aliment + d'un aliment Alors ça provient de l'alimentation + mais encore + c'est c'est trop incomplet ça
-------	-----------------------	--

Annexe 11

SVT2-REP+/Energie : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles

ou bien clarifiante, comme au tour de parole N°13 ce cours de français-littérature en SEGPA :

	7 P 8 E1 9 E2 10 E1 11 P 12 E 13 P	Qu'est-ce que l'on voit d'autre regardez votre dessin Une montagne Le bois Une montagne Chut une montagne chut on voit une montagne Après la neige Il y a peut-être de la neige en haut mais nous moi je ne vois plus que des arbres en haut regarde ici
0' 30		

Annexe 4

FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)

La reformulation est présente dans les quatre disciplines et les quatre types de classe analysés. La reformulation par l'enseignant de l'intervention orale d'un élève est considérée comme un procédé métalinguistique dont l'objectif est d'encourager l'oral en classe. Pour des questions de lisibilité, toutes les valorisations sont codées en vert dans les transcriptions. Mais des nuances existent entre les différentes valorisations ; suivant les disciplines et les types de classes, on trouve :

- ✓ la valorisation simple du type : « très bien, ... »
- ✓ la répétition du propos de l'élève
- ✓ la répétition suivie d'une valorisation de l'enseignant
- ✓ la reformulation simple
- ✓ la reformulation par une phrase
- ✓ la reformulation clarifiante (l'enseignant reformule puis fournit une explication).

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Nous tentons, dans l'analyse, de déterminer si un type de valorisation est spécifique à une discipline et quels sont leurs éventuels effets sur l'engagement des élèves dans les interactions langagières. Tous les discours simulés, comme les prétextes utilisés par l'enseignant pour susciter la parole de l'élève ou les encouragements à l'élève interrogé à faire une phrase plutôt que répondre par un mot sont aussi considérés par les auteurs comme du métalangage. Ce métalangage, avec ses reformulations ou ses énoncés, entre dans le langage de scolarisation, ce langage **générique** précédemment évoqué qui véhicule dans la classe tous les apprentissages, au même titre que les consignes ou les questions de l'enseignant.

8.1.5 Choix didactiques des enseignants pour structurer les apprentissages (**DID 1 à 2**)

Les deux modalités de ce critère d'observation s'intéressent aux gestes de structuration des apprentissages de l'enseignant dans les quatre disciplines et les quatre types de classe du corpus.

- ✓ La première de ces deux modalités (**DID 1**) s'intéresse à la manière dont l'enseignant développe en cours les compétences lexicales des élèves, qu'il s'agisse du lexique de sa discipline ou bien d'un lexique pluridisciplinaire et transversal.
- ✓ La seconde de ces deux modalités (**DID 2**) s'emploie à caractériser l'activité mise en place pour le développement des compétences lexicales. Les synopsis apportent des indications précises à cette seconde modalité dans les colonnes intitulées « jeu d'apprentissage » et « jeu épistémique cible ».

8.1.6 Quelles postures professionnelles trouve-t-on dans le corpus ? (**PST 1 à 6**)

Les modalités associées à ce critère s'appuient sur un inventaire limité des postures d'étayage et de leurs gestes constitutifs (Bucheton et Soulé, 2009) dont les fondements théoriques ont été abordés dans le chapitre cinq. Chacune de ces postures professionnelles structure, d'une manière qui lui est spécifique, des gestes comme : le pilotage de la leçon, le tissage, l'atmosphère ou les objets de savoirs. Là où une posture *d'accompagnement* privilégiera le tissage, celle *d'enseignement* concentre l'atmosphère. Enfin, si une posture de *contrôle* serre le pilotage, une posture de *lâcher-prise* conduit l'élève à un refus de l'intervention de l'enseignant.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ *Une posture de contrôle* : elle consiste en un cadrage de la situation par un pilotage serré de l'avancée des tâches. Elle ne laisse aucune place à la différenciation pédagogique dans la mesure où tout le groupe classe avance en synchronie. L'évaluation est constante, les gestes de tissage sont rares, l'enseignant s'adresse très souvent à l'ensemble de la classe dans une atmosphère relativement tendue.
- ✓ *Une posture de contre-étayage* : contraint par le temps, l'enseignant peut-être amené à faire à la place de l'élève pour avancer plus vite. Cette posture rejoint la notion de renoncement didactique (Millon-Faure, 2011).
- ✓ *Une posture d'accompagnement* : elle désigne l'aide ponctuelle de l'enseignant ; celle-ci dépend de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Contrairement à la posture précédente, celle-ci « ouvre le temps et le laisse travailler ». Les discussions entre élèves et la mise à disposition d'outils référentiels comme le dictionnaire par exemple, sont prioritaires dans les choix de l'enseignant.
- ✓ *Une posture d'enseignement* : les savoirs sont démontrés, normés et formulés par l'enseignant. Il fait ce que l'élève ne peut faire seul ; ses apports sont ponctuels, les techniques sont nommées, la place du métalangage forte, l'évaluation sommative.
- ✓ *Une posture de lâcher-prise* : la tâche est entièrement dévolue aux élèves qui interprètent une telle posture comme un gage de confiance. Les savoirs sont la plupart du temps instrumentaux et non verbalisés ; la part d'implicite peut-être importante.
- ✓ *Une posture dite du « magicien »* : ni nommé, ni construit, le savoir est à deviner. L'attention des élèves est momentanément captée par des gestes théâtraux, des récits ou des jeux.

8.1.7 Gestion des enseignants dans l'avancée du savoir

(GST 1 à 8)

Les modalités associées à ce critère interrogent la problématique de la recherche, à savoir : « la recherche d'une évolution, adaptée à tous les élèves de collège, vers une maîtrise de la langue française ».

- ✓ Les trois premières modalités correspondent aux techniques de gestion de l'enseignant « Définir, dévoluer, institutionnaliser » développées en théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011, p. 143) pour caractériser les jeux d'apprentissages. En théorie des situations, la dévolution est « l'acte par lequel

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème » (Brousseau, 1998, p. 303). Toujours dans la même théorie, l'institutionnalisation est la « prise en compte officielle par l'élève de l'objet de la connaissance » (Brousseau, 1998, p. 311).

- ✓ La quatrième modalité correspond à l'évolution de l'avancée du savoir tout au long du déroulement de la séance. La chronogénèse est l'un des trois piliers fondamentaux développés en TACD (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011, p. 147).
- ✓ Les quatre dernières des huit modalités associées à ce critère correspondent à quatre types de discours, *les discours narratifs, descriptifs, explicatifs et argumentatifs*, que nous déclinons, dans le cadre de cette recherche, en techniques de gestion au même titre que celles développées en TACD pour caractériser les jeux d'apprentissages.

8.1.8 Accompagnement et étayage (ETG 1 à 3)

Les modalités associées à ce critère d'observation interrogent la deuxième des trois questions de recherche, à savoir : « Quelle est la nature des obstacles à une maîtrise de la langue française rencontrés par certains collégiens au cours de leur scolarité ? ». Jérôme Bruner reconnaît six fonctions de l'étayage ; sur ces six fonctions, nous en avons retenues deux :

- ✓ Enrôler (ETG 2) : l'enrôlement a pour vocation de susciter l'adhésion de l'élève aux exigences de la tâche. Dans plusieurs disciplines, l'enseignant(e) encourage les élèves et valorise leurs interventions langagières dans le but de stimuler l'enrôlement, comme cette enseignante de SVT en UPE2A qui pose un problème scientifique à des EANA et les engage dans une opération de discrimination visuelle :

0' 30	7 P	C'est quoi
	8 G	corps de un personne
	9 P	le corps d'une personne + (l'enseignante représente une silhouette au tableau, des légendes à compléter ainsi que la série de mots suivants : nez, trachée, poumon gauche, poumon droit, bouche) + allez vous essayez de replacer + les mots ++
1' 30	10 G	ah madame + il y a pas tout
	11 P	non il n'y a pas tout non + effectivement + il y a des traits + attention lida + il y a des traits mais attention + parce qu'il n'y a pas tous les mots écrits au tableau d'accord + allez vas-y ++++
3' 00	12 G	madame c'est comment
	13 P	alors mets-le comme ça sur toi + là ça fait à droite là ça fait à gauche + de ton coté + là c'est à droite là c'est à gauche + met-le comme ça sur toi + et tu vas trouver la droite et la gauche + voila + donc là c'est le poumon
	14 G	à gauche

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

3' 30	15 P	là c'est quoi c'est ta droite ou ta gauche
	16 G	à droite
	17 F1	à gauche
	18 P	ça c'est à gauche Theresa
	19 F1	ah + à droite
	20 P	à droite donc ça c'est le poumon + droit et ça c'est le poumon
	21 F1	à gauche
	22 P	ici + gauche ++ tu as écrits quoi là + un t ou un d
	23 G4	euh droit
	24 P	c'est un d alors ++ allez c'est bien Malamine + cherche la bouche ++ t'es pas du bon coté Youssouf +
	25 G5	ah ben je fais comme ça
	26 P	mets-le sur toi comme ça + voilà c'est le contraire + donc où est ta droite + où est ta droite ++ là tu as écrit pomon + pomon + donc où est ta droite où est ta droite + voilà + poumon c'est P O U M O N + sinon c'est pomon + là aussi

Annexe 13

SVT4-UPE2A/Respiration : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

- ✓ Le jeu d'apprentissage consiste, ici, à faire identifier et placer correctement des éléments du système respiratoire humain dans le but de rendre les élèves capables d'interpréter et de compléter un document de nature scientifique. Lorsque l'enseignante se rend compte d'une difficulté pour ces élèves de situer la gauche et la droite sur un document placé face à eux, elle leur fait poser la photocopie sur eux de manière à leur faire prendre conscience de « l'effet miroir ». Par ailleurs, on constate aux tours de parole 22 à 26 des allers et retours effectués par cette enseignante d'UPE2A entre des compétences de localisation dans l'espace générées par la tâche et des compétences d'ordre lexical qui portent à la fois sur le lexique spécifique à sa discipline, *comme le terme « poumon »*, et du lexique polysémique et transversal, *comme le terme « droit »*.

Les analyses qualitatives reviennent sur ces étayages croisés :

- entre compétences visées et langage disciplinaire,
 - entre langage de la discipline et langage de scolarisation
 - entre langage spécifique à la discipline et langage transversal
 - entre langage monosémique et langage polysémique.
- ✓ Maintenir l'orientation (**ETG 3**) : Dans certaines séances, l'enseignant(e) aide l'élève dans la conservation du but initialement fixé par la tâche pour aider l'élève à aller jusqu'au bout dans sa réalisation et éviter ainsi le découragement.

Au-delà de ces deux fonctions de l'étayage, nous avons associé à ce critère d'observation de notre grille d'analyse l'un des quatre descripteurs de la TACD : Réguler (**ETG 1**). Il nous

apparaît en effet pertinent de placer cette technique de gestion enseignante à l'intérieur de ce critère de notre grille d'analyse compte tenu de sa fonction d'aide aux apprentissages.

8.1.9 Choix pédagogiques des enseignants : entre tissage et gestes métalinguistiques (**PED**)

Les modalités associées aux choix pédagogiques des enseignants interrogent la troisième hypothèse qui découle de la problématique : « Au delà des spécificités didactiques et linguistiques d'une discipline ou d'un public, existent des traces de généricité propices à une maîtrise de la langue scolaire ». Ce critère permet d'observer si telle ou telle stratégie de communication est spécifique à une discipline ou un type de public ou générique à l'ensemble des situations d'enseignement.

Jean-Emile Gombert (1990) définit le métalangage comme la possibilité de « pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation ». Dans certains cas, on parle de rituel métacommunicatif. Il s'agit de toutes les stratégies de communication qu'un professeur de langue a l'habitude de faire afin de mener à bien son cours : annoncer ce qu'on fait, faire référence à un savoir partagé, indiquer ce qu'il faut retenir, récapituler, etc.

8.1.10 Situation de l'élève dans la maîtrise de la langue (**EML 1 à 5**)

Les modalités associées aux situations de l'élève dans la maîtrise de la langue interrogent la première des trois hypothèses qui découlent de la problématique : « Le langage scolaire et le langage de communication courante sont deux modes d'expression aux enjeux bien distincts (Chiss, 1997²⁸¹) »

- ✓ Les trois premières modalités correspondent aux trois types de maîtrise de base de l'apprentissage répertoriées par Serge Boimare²⁸² dans une conférence dédiée à la difficulté scolaire. On retrouve :

- *La maîtrise de la compréhension* : à partir de laquelle nous vérifions si le sens global du discours de l'enseignant est bien compris par l'élève

²⁸¹ Source : « Enseigner en classes hétérogènes, école et immigration » sous la direction de D. Boyzon-Fradet et J-L Chiss, Nathan 1997, consulté à l'adresse : <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/chiss.pdf>

²⁸² Source : <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2009-11/conf.s.boimare.pdf>

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- La *maîtrise du langage* : à partir de laquelle nous vérifions l'orthographe, la grammaire et la syntaxe des productions écrites et orales des élèves
 - La *maîtrise du discours* : à partir de laquelle nous vérifions l'enchaînement des idées et des arguments.
- ✓ Les deux dernières modalités correspondent aux composantes numéro 3 et 7 de la maîtrise de la langue française, telles que nous les avons définies dans la première partie, à savoir : la place et le statut de l'élève dans l'élaboration de ses propres savoirs, et l'effet qu'il recherche dans les situations de communication.

8.1.11 Aménagement et occupation de l'espace de travail (ESP 1 à 4)

Les quatre modalités associées à ce dernier critère d'observation de notre grille d'analyse permettent : d'intégrer à l'analyse du corpus des éléments du milieu dans lequel se déroulent les transactions didactiques, et de tenter de déterminer leur degré d'influence sur la participation des élèves aux interactions langagières.

Après une présentation des dix critères d'observation de notre grille d'analyse des transactions didactiques, observons à présent sa structure.

8.2 Présentation du corpus

Le corpus de la recherche est articulé autour de trois variables et une constante :

- ✓ la « discipline, le type de classe et l'enseignant » constituent les variables ;
- ✓ le « niveau de classe » constitue la constante.

Sans la présence d'une constante, les résultats de la comparaison sont dénués de fondement scientifique. Suivant les cas, les analyses figeront une variable, les deux, les trois ou bien aucune ; tout dépend de l'objectif de la comparaison.

Figurer une variable revient, par exemple, à comparer les quatre disciplines pour un même type de public, ou encore les quatre types de classes dans une même discipline. C'est ce que nous

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

avons fait dans la première partie lorsque nous avons comparé, *dans le chapitre quatre*, la mobilisation en durée et en pourcentage des trois capacités « Lire, Dire, Ecrire ». C'est également ce qui se passe *dans l'analyse quantitative de la troisième partie* lorsqu'il s'agit de comparer, par exemple, le volume et la circulation de la parole des élèves et de l'enseignant pendant la classe.

Figurer les deux variables « type de classe et discipline » revient à comparer deux séances, pour un même type de public et une même discipline scolaire. Dans notre corpus, ce cas s'applique à la SEGPA pour la discipline « français ». En effet, deux séances de français en SEGPA ont été analysées : il s'agit d'un cours dédié au vocabulaire marine d'une œuvre littéraire et d'un cours dédié à l'analyse d'une œuvre littéraire (*La chèvre de Monsieur Seguin*).

Figurer les deux variables « type de classe et enseignant » aura un effet grossissant sur les choix pédagogiques et didactiques de ce dernier. Cela est possible dans la mesure où, dans certains cas, une même classe a été filmée dans plusieurs disciplines.

Enfin, ne figurer aucune des deux variables revient à comparer deux ou plusieurs séances sur d'autres critères que la discipline ou le type de classe. C'est ce qui se passe dans l'analyse qualitative de la troisième partie lorsqu'il s'agit de comparer, par exemple, l'emploi de termes appartenant au lexique polysémique et transversal à plusieurs disciplines, dans plusieurs séances du corpus.

Le corpus convoque quatre types de publics :

- ✓ Des élèves de classes ordinaires situées en collège non REP
- ✓ Des élèves de classes ordinaires situées en collège REP+
- ✓ Des élèves de classes SEGPA
- ✓ Des élèves d'UPE2A (filmés uniquement en UPE2A et non dans leur classe ordinaire d'intégration dans laquelle ils ont été affectés après nos investigations)

Le corpus convoque, par ailleurs, quatre disciplines scolaires :

- ✓ Le français
- ✓ L'histoire-géographie
- ✓ Les sciences de la vie et de la terre
- ✓ L'éducation physique et sportive

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Justification du choix du corpus de recherche

Il s'agit, dans cette étude, d'étudier la manière dont se parlent, en classe, quatre disciplines dans quatre contextes didactiques distincts. Le choix de ces quatre disciplines trouve sa justification dans l'hétérogénéité des conceptions usuelles des savoirs qu'elles mobilisent et des compétences discursives auxquelles elles font appel.

Le cours de français est le premier vers lequel les élèves en difficulté scolaire ou linguistique sont orientés. Par ailleurs, la fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

Le cours d'histoire-géographie est, à l'opposé, l'une des dernières disciplines dans laquelle les élèves en difficulté linguistique sont intégrés du fait de la spécificité de son lexique et des concepts propres à cet enseignement. Considérée comme une discipline non linguistique, l'histoire-géographie met en échec de nombreux élèves (Faupin, 2015, p. 24).

Le cours de sciences de la vie et de la terre conjugue manipulations et rigueur scientifique. Il fournit un contexte facile à appréhender pour les élèves qui facilite les gestes de tissage.

Le cours d'éducation physique et sportive conjugue actions motrices et retour réflexif sur sa pratique. Les phases de bilan et de régulation sont propices à la mobilisation de termes lexicaux polysémiques et transversaux.

La population étudiée dans les quinze heures d'enseignement observées se compose de **115** élèves de niveau cinquième (*Moyenne d'âge = 12 ans*), dont **58 %** de filles et **42 %** de garçons. Les dix sept classes de collèges observées sont toutes situées dans les académies d'Aix-Marseille et de Nice.

Les dix sept enseignants qui nous ont accueillis dans leur classe sont des professeurs de collège ou des professeurs des écoles, dans le cas de la SEGPA.

Le tableau ci-dessous apporte une vue synoptique du corpus.

Vue synoptique du corpus de la recherche
(17 séances)

Elèves	Classes 5ème ordinaire <i>CLG Marseilleveyre</i>	Classes 5ème ordinaire (REP +) <i>CLG Edgar Quinet</i>	Classes SEGPA <i>CLG A Dumas</i> <i>CLG Joliette</i>	Classes UPE2A <i>CLG Joliette</i> <i>CLG Chape</i> <i>CLG Bellevue</i>
Disciplines				
Codage →	FR1 NR/Conjugaison	FR2 REP+/Littérature	FR3 SEGPA/Vocabulaire	FR5 UPE2A/ Vocabulaire
Français	Conjugaison des verbes au présent	Découverte d'une œuvre littéraire en présence de son auteure	Repérage des mots essentiels dans la phrase FR4 SEGPA/Littérature Analyse d'un récit illustré <i>La chèvre de Monsieur Seguin</i>	Vocabulaire Vie quotidienne et émotions Classe B
Histoire Géographie	HIST1 NR/Pouvoir royal Le pouvoir royal 5ème 6	HIST2 REP+/Vercingétorix Vercingétorix et l'exercice du commandement	GEO1 SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays Les pays riches Les pays pauvres	GEO2 UPE2A/ Démographie L'hétérogénéité démographique dans le monde Classe B
SVT	SVT1 NR/Dissolution Dissolution du calcaire par l'eau de pluie 5ème 6	SVT2 REP+/Energie L'utilisation du glucose et du dioxygène contenus dans le sang par les organes	SVT3 SEGPA/Anatomie L'anatomie du corps humain 5ème 4	SVT4 UPE2A/ Respiration L'appareil respiratoire
EPS	EPS1 NR/Badminton Badminton 5ème 6	EPS2 REP+/Football Foot en salle	EPS3 SEGPA/Acrosport Acrosport 5ème 4	EPS4 UPE2A/Handball Tournoi de handball interclasse UPE2A & 5ème ordinaire

Les inscriptions surlignées en orange indiquent que la même classe a été filmée : dans deux disciplines et SEGPA et en UPE2A, et dans trois disciplines en classe de cinquième ordinaire située en collège non REP. Cela permet une comparaison de la variable « Enseignant » dans ces cas de figure.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Chacune des dix-sept séances du corpus fait maintenant l'objet d'une présentation dans laquelle sont regroupés des éléments qui n'apparaissent pas dans les transcriptions, les synopsis, les plans de classe et analyses lexico métriques. Parmi les éléments regroupés ci-dessous, figurent ceux récoltés auprès des enseignants, à la fois à partir des questionnaires qu'ils ont remplis et des renseignements qu'ils nous ont fournis lors des entretiens ante et post séance.

8.2.1 **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent

Le manuel de français aurait dû servir de support pour cette séance, prévue pour être, ce jour-là, de la littérature. Mais lorsque l'enseignante a demandé aux élèves de sortir leur livre de français, ceux-ci ont indiqué avoir lu sur pronote que le livre était à porter pour le cours suivant. Sur cet événement imprévu, l'enseignante a donc changé l'objet du cours, de la littérature vers de la conjugaison des verbes irréguliers du premier groupe.

8.2.2 **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure

Ce cours a une particularité : il s'est déroulé au CDI de l'établissement en présence de la documentaliste et de l'auteure de l'ouvrage littéraire étudié. Editée chez Magnier, l'œuvre littéraire analysée s'intitule « Vol plané » ; son auteure, Raphaële Frier a assistée à l'intégralité de la séance durant laquelle elle a partagé ses intentions avec la classe qui lui a fait part de son analyse. Au terme de cette analyse, elle a lu aux élèves un chapitre entier de son ouvrage.

Sur la quatrième de couverture, on peut lire le résumé suivant :

« Romane a un secret : elle vole dans les magasins irrésistiblement. Elle voudrait tant être différente et plaire à Mattéo, mais peut-on aimer ne voleuse ? Perdue entre ses tentations, sa honte et son désir de changer, Romane se bat jusqu'au bout avec audace. »

Au cours de l'entretien après séance, l'enseignante nous a indiqué exercer sous le statut de professeur contractuel depuis quelques années. En début de séance, les élèves ont lu à voix haute un secret (fictif) qu'ils avaient rédigé chez eux. Pour nos analyses, nous avons récolté des photocopies de toutes ces traces écrites visibles en annexe.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

8.2.3 **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

Professeure des écoles depuis plusieurs dizaines d'années, cette enseignante dédramatise le registre soutenu de la langue employée dans la rédaction d'une œuvre littéraire et le caractère polysémique de certains termes auprès d'élèves qui rencontrent des difficultés scolaire « graves et durables ». A la fois dans un exercice lexical et dans un travail de compréhension de l'écrit, cette séance a pour objectif de montrer aux élèves que la difficulté de compréhension de certains termes ne représente en aucun cas un obstacle à la compréhension du sens général d'une phrase.

8.2.4 **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)

Cette enseignante a fait le choix d'entrer dans une œuvre littéraire par l'interprétation d'une illustration à partir d'indices graphiques et textuels.

8.2.5 **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne

Dans ce groupe d'EANA, l'enseignante fait le choix de différencier la difficulté des tâches en fonction des besoins des élèves. Ainsi deux groupes sont formés dans la classe : les niveau 1 et les niveau 2. Lorsqu'un groupe est mis en activité, l'autre bénéficie d'un encadrement entrecoupé de guidage et d'étayage.

Pour pallier aux difficultés langagières des élèves, elle fait traduire à la classe les mots nouveaux en trois langues :

- ✓ la langue maternelle de la majorité des élèves : le portugais
- ✓ la langue de communication de la plupart d'entre eux : l'anglais
- ✓ la langue seconde de l'ensemble du groupe : le français.

L'hétérogénéité du groupe justifie ses choix pédagogiques et didactiques ; en effet, le tableau suivant dresse un profil détaillé de ce groupe d'EANA :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 33 : Nationalité, âge et langues pratiquées au collège et à domicile de l'ensemble des EANA présents dans le cours de français dédié au vocabulaire de la vie quotidienne.

Nationalité	âge	Codage associé à l'élève dans les plans de classe et les transcriptions de séances	Langue pratiquée dans la famille	Langue pratiquée dans la cour de récréation
Portugais	11	G9	Français / Anglais	Portugais
Portugais	11	F1	Français / Anglais	Portugais
Portugais	11	G6	Français / Portugais	Portugais
Portugais	11	F6	Portugais	Portugais
Portugais	13	F3	Portugais	Portugais
Portugais	14	F4	Français / Portugais	Français / Portugais
Portugais	16	F5	Français / Portugais	Français / Portugais
Portugais	16	G4	Français / Portugais	Portugais
Italie	12		Italien	Français
Etats-Unis	11		Anglais / Français	Français
Slovaquie	12		Anglais	Anglais
Etats-Unis	13	F2	Anglais / Français	Français
Philippines	13	G7	Tagalog ²⁸³ / Italien	Tagalog / Italien Anglais
Philippines	15	F7	Tagalog	Tagalog / Italien Anglais

Enfin, la totalité de ces élèves est arrivée sur le sol français depuis moins de six mois ; deux d'entre eux résident en France depuis moins de quinze jours.

²⁸³ Le tagalog est un dialecte philippin pratiqué par une ethnie portant le même nom. Tagalog signifie : les habitants du fleuve.

8.2.6 HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

Cette enseignante exerce en tant que titulaire depuis une vingtaine d'années. Elle a fait le choix de faire analyser aux élèves un document historique en commençant par situer l'événement dans le temps et dans l'espace, puis de faire mobiliser, chez les élèves, des connaissances antérieures.

8.2.7 HIST2-UPE2A/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Professeur titulaire depuis une quinzaine d'années et formateur à l'école supérieure du professorat et de l'éducation, l'enseignant de cette classe effectue un va-et-vient entre contenu historique relatif à l'époque des Gaulois et compétences linguistiques et langagières.

Après un rappel de la leçon précédente (*un travail sur les légendes des origines de Rome fait à partir du manuel d'histoire-géographie Belin, chapitre 5, page 104*), l'enseignant demande aux élèves d'ouvrir le livre à la page 102 puis note au tableau les mots-clés suivants : « Jules César, Empereur, Roi » puis la question suivante : Comment un empereur agrandit-il son territoire ? S'en suit ensuite un travail sur carte dont l'enjeu est l'explication du terme « agrandir » et une description de l'image de Jules César. Enfin, une photocopie intitulée « La guerre des Gaules : 58 à 52 av. JC » est distribuée aux élèves.

8.2.8 GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Professeur des écoles titulaire depuis deux ans, l'enseignant de cette classe est issu d'un cursus universitaire STAPS. Il occupe un poste temporaire et n'a pas souhaité la présence de nos caméras durant ce cours de géographie en raison de l'instabilité du comportement de plusieurs élèves de cette classe de cinquième SEGPA. L'observation de la séance s'est donc faite sur la base d'observations et d'enregistrements audio. Les élèves sont engagés dans un travail de compréhension du travail d'analyse des sources du géographe avec comme problématique : Comment caractériser la richesse ou la pauvreté d'un pays ?

A la question de notre questionnaire destiné aux enseignants : « *Si la séance était à refaire, vous y prendriez-vous de la même manière ou bien différemment ?* », il nous a

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

répondu ceci : Si c'était à refaire, je mettrai moins d'oral au début et je les mettrai (*les élèves*) plus rapidement dans une analyse de documents.

8.2.9 GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

La classe d'EANA observée durant ce cours de géographie est la même que celle du cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne « FR5-UPE2A/Vocabulaire » décrit précédemment. Une comparaison de la participation des EANA aux interactions langagières entre ces deux séances aura donc un effet grossissant sur l'action de l'enseignant et apportera des éléments de réponse à la question de recherche suivante :

- ✓ **Q.3** La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?

Dans l'analyse à priori qui précède cette comparaison en troisième partie, est relevé un élément fondamental sur le statut de la langue maternelle des élèves accordé par les deux enseignants : alors que l'enseignante en français prend appui sur la langue maternelle des EANA pour stimuler leur participation aux interactions orales, l'enseignant de géographie leur interdit son recours dans les échanges langagiers de la classe. Sont donc étudiées les raisons des choix de ces deux professeurs et les conséquences observées en classe sur la participation des élèves à l'oral scolaire.

Les élèves sont engagés à la compréhension du travail du géographe par la localisation, la description et l'interprétation de paysages diversifiés.

8.2.10 SVT1-NR/Dissolution : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie

Professeur titulaire depuis sept ans, l'enseignante de cette classe engage les élèves dans une manipulation en binôme, dans le but de leur permettre de déterminer l'origine d'un problème scientifique et de le résoudre.

La classe de cinquième ordinaire observée durant ce cours de géographie est la même que celle du cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste « HIST1-NR/Pouvoir royal » décrit précédemment. Une comparaison entre ces deux séances aura donc un effet grossissant sur l'action de l'enseignant.

8.2.11 SVT2-REP+/Energie : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles

Professeur titulaire depuis 5 ans, l'enseignante de cette classe de cinquième ordinaire situé dans un collège REP+ nous a confié les éléments suivants lors de l'entretien post séance :

- ✓ A la question : « Qu'aviez-vous prévu de traiter durant la séance ? », la réponse est : terminer les échanges entre les muscles et le sang, et compléter le schéma sur la production d'énergie à partir du glucose et du dioxygène dans les muscles.
- ✓ A la question : « Des difficultés ou des imprévus ont-ils été rencontrés ? », la réponse est : du temps perdu dans l'installation.
- ✓ A la question : « Si la séance était à refaire, vous y prendriez-vous de la même manière ou bien différemment ? », la réponse est : Les remédiations porteraient plutôt sur l'organisation.

8.2.12 SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain, à partir du squelette.

Professeur des écoles depuis une vingtaine d'années, cet enseignant engage ces élèves d'une classe de cinquième SEGPA dans une exploration du squelette en multipliant les gestes de tissages à l'aide d'éléments contextuels comme :

- ✓ des radiographies,
- ✓ la récente blessure de l'un des élèves,
- ✓ des anecdotes ou encore
- ✓ des extraits de l'émission « c'est pas sorcier ».

Cette séance d'une durée de 72 minutes et 45 secondes sur 878 tours de paroles est la plus longue du corpus ; l'intégralité de sa retranscription (18 pages) figure à l'annexe 12. Par ailleurs, cette séance est la seule à avoir été filmée au mois de décembre 2015, alors que toutes les autres l'ont été à des dates antérieures, principalement dans le courant des troisième trimestres 2012 et 2013. Les traces écrites des élèves durant la séance figurent en annexe.

Lors de l'entretien individuel avec l'enseignant hors présence élève, des éléments relatifs aux difficultés récurrentes rencontrées par les élèves et aux intentions didactiques de l'enseignant nous ont été confiés :

A propos des difficultés récurrentes des élèves, repérées par l'enseignant

- ✓ « Les élèves ont du mal à assimiler le vocabulaire relatif aux membres inférieurs et aux membres supérieurs et à identifier les différentes parties du corps humain. » La transcription de la séance confirme cette information.
- ✓ « Les élèves n'observent pas suffisamment. » En effet, nous avons observé pendant le cours des élèves tourner la radiographie d'une cage thoracique à l'envers ; ils n'ont pas fait attention aux inscriptions présentes sur la radio.

A propos des intentions didactiques de l'enseignant

- ✓ Pour contextualiser le contenu de sa séance, l'enseignant porte un certain nombre de radiographies le concernant, ainsi qu'un dvd de l'émission « C'est pas sorcier » relatif au squelette humain. Son intention est de capter l'attention des élèves et de les rendre capables de repérer, pendant la diffusion du documentaire, l'emplacement des parties du corps humain étudiées durant la séance. Les élèves doivent par ailleurs compléter le document remis par l'enseignant. (ce document figure à l'annexe 64). Le réinvestissement attendu par l'enseignant chez les élèves en fin de séance est qu'ils identifient par eux-mêmes les différentes parties du squelette, et surtout qu'ils déterminent leur sens de lecture sur les radiographies.
- ✓ Secouriste professionnel, l'enseignant veut mettre l'accent sur les fractures et sur les précautions à prendre pour porter secours à une personne blessée.
- ✓ La trace orale attendue par l'enseignant en fin de séance est la suivante : « que les élèves soient capables de nommer les différentes parties du squelette et les os puis repérer parmi des noms d'os humain un intrus que sera le mot *muscle* ».
- ✓ Conscient du caractère instable de la courbe d'attention des élèves scolarisés en SEGPA, ce professeur des écoles prépare tous les rituels en amont de la séance : les cahiers sont distribués, la date est inscrite au tableau et la vidéo du documentaire de l'émission « C'est pas sorcier » est prête. Par ailleurs, il nous a indiqué travailler sur les biorythmes avec les élèves : aucun contrôle des connaissances n'est effectué en début et en fin de journée, moments de baisse de la température du corps, et de diminution de l'attention des élèves.

8.2.13 SVT4-UPE2A/Respiration : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

Exerçant sous le statut de professeur contractuel depuis peu, cette enseignante engage les EANA dans l'interprétation de documents scientifiques ; ces documents figurent à l'annexe numéro 67. La totalité des EANA de son unité (UPE2A) résident en France depuis moins d'un mois. Accueillis dans le système scolaire français en cours d'année scolaire à la fin du mois de février, ces treize élèves sont admis dans une UPE2A fermée jusqu'à la fin de l'année scolaire. Leur intégration en classe ordinaire a eu lieu l'année suivante. Parmi les nationalités représentées dans cette classe, on trouve : Cap Vert, l'Algérie, le Portugal, les Comores et les Philippines. La séance de SVT a été filmée au mois de juin ; les élèves sont donc scolarisés en France depuis trois mois, à ce moment là.

8.2.14 EPS-NR/Badminton : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe

Cette séance de badminton a été filmée au début du mois de juin. L'évaluation de fin de cycle ayant déjà eu lieu au moment de notre observation, l'enseignant a organisé une séance de type tournoi UNSS pour les besoins de nos recherches. Ce professeur exerce en tant que titulaire depuis une dizaine d'années. Les élèves ont été engagés dans des échanges en deux contre deux, avec pour objectif la recherche de l'accélération du jeu par l'alternance entre frappe et déplacement. Au cours du bilan de fin de séance, ils ont verbalisé un compte rendu sportif et journalistique du tournoi.

La classe de cinquième ordinaire observée durant ce cours d'EPS est la même que celle du cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste « HIST1-NR/Pouvoir royal » et du cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie « SVT1-NR/Dissolution » décrits précédemment. Une comparaison entre ces trois séances aura donc un effet grossissant sur l'action des enseignants.

8.2.15 **EPS-REP+/Football** : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle

Cette séance de football en salle a été filmée à la fin du mois de mai.

Exerçant en tant que titulaire depuis une trentaine d'années, l'enseignant organise la séance en trois ateliers : un atelier de conservation de balle pour les garçons répartis en deux équipes de trois joueurs avec supériorité numérique en attaque ; deux ateliers pour les filles : l'un porte sur le statut de défenseur et d'attaquant avec délimitation d'une zone offensive pour deux équipes de trois joueuses, l'autre porte sur la conduite de balle pour trois équipes de trois joueuses. Les temps d'activités sont entrecoupés de régulations qui portent à la fois sur la technique et le fair-play. Nous observerons en EPS le lien entre formulation des consignes, gestes d'enseignement et réponses motrices des élèves, dans le but d'étayer la troisième de nos hypothèses :

- ✓ **H.3** Au delà des spécificités didactiques et linguistiques d'une discipline ou d'un public, existent des traces de généricité propices à une maîtrise de la langue scolaire.

8.2.16 **EPS-SEGPA/Acrosport** : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport

Professeure titulaire et agrégée, l'enseignante de cette classe SEGPA engage ses élèves dans la réalisation de figures d'acrosport. La difficulté de communication avec certaines familles a rendu très difficile la récolte des autorisations relatives au droit à l'image. L'observation de la séance s'est donc faite sur la base de nos observations et des enregistrements audio. Les élèves sont engagés dans un travail de préparation du corps à l'effort et de concentration. Des questions systématiques formulées juste après les consignes permettent à l'enseignante de s'assurer de leur compréhension, par les élèves. Le document support remis aux élèves figure à l'annexe 68.

8.2.17 **EPS-UPE2A/Handball** : cours d'EPS mixte (UPE2A+classes de 5ème et 4ème ordinaire)

Cette séance multi-activités associe le handball et un jeu collectif. Trois classes sont concernées : une UPE2A, une classe de cinquième ordinaire et une classe de quatrième ordinaire. Les EANA de l'UPE2A sont les mêmes que ceux observés durant le cours de SVT

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

sur la respiration « **SVT4-UPE2A/Respiration** » présenté un peu plus haut. La classe de cinquième ordinaire est placée sous la responsabilité du chercheur : celui-ci enseigne l'EPS en collège sous le statut de professeur contractuel depuis cinq ans. La classe de quatrième ordinaire est placée sous la responsabilité d'un professeur d'EPS titulaire.

L'initiative de cette séance multi-classes revient au chercheur dont la volonté est de proposer, à des EANA scolarisés dans une structure fermée depuis trois mois, une première immersion dans les classes ordinaires qui les accueilleront l'année suivante. L'éducation physique et sportive nous semble être, en effet, une activité particulièrement propice pour amorcer le « vivre ensemble » entre des élèves de nationalité et de provenance différentes. L'adhésion des deux autres enseignants au projet a rendu possible cette expérience.

Deux séances ont eu lieu dans l'UPE2A : la première a précédé d'une heure la séance d'EPS. Son objectif a été double :

- ✓ permettre aux EANA d'exprimer leur choix d'activité (*le hand a été choisi plutôt que le basket*).
- ✓ Faire expliquer, par les élèves de la classe de cinquième ordinaire, les règles du handball aux EANA. (*Nous avons enseigné un cycle de hand à cette classe quelques mois auparavant.*)

La deuxième séance en UPE2A a eu lieu une semaine après la séance mixte d'EPS. Son objectif a été de permettre aux EANA : d'exprimer, dans un premier temps, leurs impressions, leurs ressentis et leurs préférences entre les deux activités proposées (*hand et jeu collectif*), puis de rappeler leurs connaissances des règles de l'activité. Prendre la parole, exprimer ses connaissances, son point de vue et soigner son élocution sont les objectifs didactiques visés.

Un synopsis a été réalisé pour chacune de ces deux séances enregistrées au sein de l'UPE2A : la séance « ante activités sportives » (annexe 56a) et la séance « post activités sportives » (annexe 56p).

Le chapitre huit s'est attaché à présenter le corpus de la recherche et sa grille d'analyse. Constitué de dix sept séances, le corpus croise deux variables inhérentes à l'action didactique ordinaire : la discipline scolaire et le type de classe.

Constituée de dix critères d'observation et quarante modalités, la grille d'analyse se donne pour objectif d'appréhender l'ensemble des composantes essentielles à la maîtrise de la langue française.

Conclusion de la deuxième partie

La deuxième partie a présenté les cadres théorique et méthodologique qui guident nos analyses quantitative et qualitative des interactions didactiques.

Une analyse des difficultés langagières rencontrées par les élèves ainsi qu'un regard sociologique, didactique et interdisciplinaire sur la maîtrise de la langue ont occupé le chapitre cinq. Une présentation des apports de la comparaison en éducation a complété le cadre théorique de l'étude avec le chapitre six. Enfin, une présentation des apports méthodologiques de la comparaison en éducation, et une présentation de notre corpus ont terminé cette partie avec les chapitres sept et huit

Construire le générique à partir du spécifique constitue le cœur de l'approche comparatiste. Pour autant, l'un de ses apports est une déconstruction probable des similitudes et différences qui existent entre savoirs et disciplines scolaires (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2004).

Les délimitations entre objectivité du réel et subjectivité du chercheur sont appréhendées au mieux à l'aide des entretiens avec les enseignants et des traces écrites récoltées chez les élèves. L'élève est analysé en tant qu'instance du système didactique, et non en tant qu'individu. C'est la raison pour laquelle notre étude se positionne dans une dialectique clinique/expérimentale.

L'essentiel des outils mobilisés pour l'analyse du corpus émane de la théorie de l'action conjointe en didactique. D'autres outils de lexicométrie se sont avérés indispensables compte tenu de l'objet de la recherche : la maîtrise de la langue française.

3ème Partie

CE QUE CHAQUE DISCIPLINE PEUT APPORTER :

ANALYSES, RESULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

« Promouvoir l'harmonie entre les religions, c'est chercher à mieux comprendre ce qui est semblable, dans ces différentes religions et ce qui est différent. Lorsqu'il y a des différences ou des spécificités et il y en a, la recherche de leur origine et de leur objectif permet de se rendre compte qu'au final, même si les choses sont vues différemment, leur but demeure semblable : promouvoir l'amour du prochain. »

Le Dalaï Lama

au Zénith de Strasbourg le 18 septembre 2016

Rechercher des traces de généralités parmi des spécificités, disciplinaires ou humaines, est l'objectif méthodologique de cette recherche. La troisième partie tente l'exploration de cette méthode d'analyse, de l'action didactique ordinaire en situation de classe.



ette troisième partie, tente de faire la part entre générique et spécifique dans les interactions langagières, les discours et choix des enseignants, leurs gestes d'enseignement, leur accompagnement de la difficulté et l'aménagement de l'espace de travail.

L'ensemble de ces critères est comparé parmi quatre disciplines scolaires :

- ✓ Le français
- ✓ l'histoire-géographie
- ✓ les sciences de la vie et de la terre
- ✓ l'éducation physique et sportive

et quatre profils d'élèves :

- ✓ des élèves scolarisés dans des classes de cinquièmes ordinaires situées en collège non REP (réseau d'éducation prioritaire),
- ✓ des élèves scolarisés dans des classes de cinquièmes ordinaires situées dans des collèges REP+,
- ✓ des élèves scolarisés dans des classes de cinquièmes SEGPA et
- ✓ des élèves scolarisés dans des UPE2A.

L'objectif de nos analyses sera d'identifier des traces de généricité parmi les spécificités de chacune des variables du corpus, à savoir : la discipline, le type de classe et l'enseignant.

CHAPITRE 9

Les usages langagiers des disciplines scolaires, analyse quantitative

Ce chapitre se donne pour objectif de comparer :

- ✓ *La nature des interactions langagières,*
- ✓ *l'influence exercée par la voix de l'enseignant sur les apprentissages, et*
- ✓ *le contenu lexical du discours de l'enseignant.*

Les élèves des classes ordinaires, des SEGPA et des UPE2A n'occupent pas les mêmes espaces discursifs selon la discipline. Les enseignants des différents types de classes ne leur accordent pas, non plus, le même espace discursif selon la discipline qu'ils enseignent ou encore le type de classe dans lequel se déroulent les interactions langagières.

L'enjeu des résultats quantitatifs est un dépassement des à priori de l'observation.

9.1 Nature des interactions langagières

Considérer l'élève de manière spécifique nous semble nécessaire dans le cadre de nos analyses ; en effet nous sommes convaincus que l'élève, au sens générique du terme, n'a aucun sens dans une approche comparatiste qui implique plusieurs disciplines et plusieurs types de classes. Prendre la parole en classe ne s'improvise pas ; chaque discipline scolaire a ses spécificités et l'approche comparatiste tente, par la suite, d'en dégager des traces de généricité.

9.1.1 Volume et durée de prise de parole entre disciplines et types de classes

Il convient de rappeler avant l'examen des résultats chiffrés que les prises de parole en classe ordinaire, en SEGPA et en UPE2A ne concernent pas la même catégorie d'élèves :

- ✓ Même s'il en maîtrise plus ou moins le fonctionnement, l'élève francophone d'une classe de cinquième ordinaire s'exprime dans sa langue maternelle. Quel que soit le contexte dans lequel il se trouve : *la classe, la cour de récréation ou le domicile familial*, il mobilise toujours la même langue.
- ✓ L'élève scolarisé en SEGPA s'exprime, pour sa part en général, dans sa langue maternelle ; toutefois, son parcours scolaire l'a amené à rencontrer, *à un moment donné de sa scolarité*, des difficultés scolaires graves et durables, tant dans le fonctionnement de la langue **objet** de l'apprentissage, que dans l'usage de celle-ci en tant qu'**outil** au service des disciplines.
- ✓ L'élève nouvellement arrivé sur le sol français s'exprime en classe dans un français qu'il découvre le plus souvent. Le français est sa langue seconde et son fonctionnement grammatical est parfois bien différent de celui de sa langue maternelle. Cette catégorie d'élève se trouve dans une position « très basse » (Faupin, 2015, p. 347) d'un point de vue topogénétique dans le sens où il ne dispose pas des outils de la langue de l'enseignant pour intervenir.

Le tableau qui suit présente le volume et la durée de prise de parole en classe par les élèves et l'enseignant dans les dix sept séances du corpus ; celles-ci sont réparties sur les quatre disciplines et les quatre types de classes, rappelés dans les colonnes un et deux.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 34 : Volume et durée de prise de la parole en classe, des élèves et de l'enseignant dans les dix sept séances du corpus

Discipline	Codage	Effectif	Durée de la séance	Temps de parole (Durée)		Nombre de tours de parole (Volume)		
				élèves	enseignant	Total	élèves	enseignant
Français	FR1 NR Conjugaison	24	46 m 38 s 100 %	3 m 50 s 8 %	42 m 48 s 92 %	249 100 %	135 54 %	114 46 %
	FR2 REP+ Littérature	18	35 min 100 %	8 m 15 s 23.5 %	26 m 45 s 76.5 %	305 100 %	154 50.5 %	151 49.5 %
	FR3 SEGPA Vocabulaire	11	27 min 100 %	8 m 45 s 32 %	18 m 15 s 68 %	371 100 %	193 52 %	178 48 %
	FR4 SEGPA Littérature	11	40 m 08 s 100 %	12 m 30 s 31 %	27 m 38 s 69 %	495 100 %	312 63 %	183 37 %
	FR5UPE2A Vocabulaire	14	33 min 100 %	6 m 30 s 20 %	26 m 30 s 80 %	370 100 %	191 52 %	179 48 %
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	23	45 m 20 s 100 %	2 m 50 s 6 %	42 m 30 s 94 %	136 100 %	68 50 %	68 50 %
	HIST2 REP+ Vercingétorix	11	26 m 40 s 100 %	6 m 10 s 23 %	20 m 30 s 77 %	372 100 %	207 56 %	165 44 %
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	8	42 m 30 s 100 %	11 m 15 s 26 %	31 m 15 s 74 %	364 100 %	194 53 %	170 47 %
	GEO2 UPE2A Démographie	15	46 m 12 s 100 %	4 m 22 s 9 %	41 m 45 s 91 %	230 100 %	117 51 %	113 49 %
SVT	SVT1 NR Dissolution	23	46 min 100 %	24 m 10 s 52.5 %	25 m 50 s 47.5 %	354 100 %	174 49 %	180 51 %
	SVT2 REP+ Energie	8	37 m 30 s 100 %	9 min 2.5 %	28 m 30 s 97.5 %	370 100 %	210 37 %	160 43 %
	SVT3 SEGPA Anatomie	11	72 m 45 s 100 %	14 m 30 s 20 %	57 m 30 s 80 %	878 100 %	460 52 %	418 48 %
	SVT4 UPE2A Respiration	13	48 m 30 s 100 %	11 m 30 s 24 %	38 min 76 %	409 100 %	220 54 %	189 46 %
EPS	EPS NR Badminton	24	84 min 100 %	5 min 6 %	79 min 94 %	144 100 %	86 60 %	58 40 %
	EPS REP+ Football	16	100 min 100 %	3 min 3 %	97 min 97 %	73 100 %	37 51 %	36 49 %
	EPS SEGPA Acrosport	10	79 min 100 %	3 min 4 %	76 min 96 %	112 100 %	58 52 %	54 48 %
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	15	37 m 05 s + 40 min 100 %	8 m 30 s 23 % 11%	28 m 35 s 77 % 89%	379 100 %	180 47.5 %	199 52.5 %

Interprétation du tableau

Avant d'entrer dans l'interprétation des données chiffrées, précisons la signification des couleurs :

- ✓ le bleu représente les données associées aux élèves
- ✓ le orange représente les données associées à l'enseignant(e)
- ✓ le jaune représente la somme des données élèves et enseignant(e).

A titre d'exemple, la première ligne du tableau se lit de la manière suivante : le cours de français d'une classe de cinquième ordinaire situé dans un collège non REP (*FRI* signifie français et *NR* signifie non REP) a rassemblé un effectif de 24 élèves et a duré 46 minutes et 38 secondes.

Concernant le temps de parole des intervenants (*colonnes 4, 5 et 6 du tableau*) : lorsqu'on met bout à bout toutes les interventions orales, on obtient 3 minutes et 50 secondes pour les élèves, et 42 minutes et 48 secondes pour l'enseignante. Les durées des séances étant très différentes d'un cours à l'autre, la conversion des données en pourcentage s'est révélée nécessaire. Cela donne les éléments suivants : la prise de parole des élèves occupe 8% du temps de la séance ; les 92% restants reviennent à l'enseignant. La méthode est la suivante : munis d'un chronomètre, nous avons laissé tourner l'appareil durant l'intervention orale d'un élève puis l'avons arrêté lorsque l'enseignant s'exprime. Le silence après prise de parole est donc attribué au dernier interlocuteur.

Concernant le volume de parole des intervenants (*colonnes 7, 8 et 9 du tableau*) : alors que la retranscription de cette même séance de français codée « *FR1 NR/Conjugaison* » recense 249 tours de parole, 135 sont attribués aux élèves et 114, à l'enseignante. En pourcentage, cela donne la phrase suivante : alors que 54% des prises de paroles sont attribuées aux élèves, les 46% restantes sont attribuées à l'enseignante.

Lorsqu'on croise les données associées au volume (*colonnes 7, 8 et 9 du tableau*) et au temps de parole des intervenants (*colonnes 4, 5 et 6 du tableau*), on obtient la durée moyenne de leurs interventions. Cette durée moyenne apparaît, *pour les élèves*, dans le tableau 35 situé plus bas sur l'ensemble des séances du corpus. Si l'on reste sur l'exemple de ce cours de français, on obtient les durées moyennes suivantes :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ ***Pour les élèves*** : 3 min 50 sec divisé par 135 tours de parole donne un résultat de 1 seconde et 70 centièmes ; c'est la durée moyenne des interventions orales des élèves durant ce cours de français, ce qui est très peu. Lorsqu'on regarde la retranscription (*annexe 1*), on se rend compte que leurs prises de parole dépasse rarement dix mots.
- ✓ ***Pour l'enseignante*** : 42 min 48 sec divisé par 114 tours de parole donne un résultat de 22 secondes et 52 centièmes ; c'est la durée moyenne des interventions orales de l'enseignante. Lorsqu'on regarde la retranscription, on se rend compte que les trois quart de ses prises de paroles dépassent les trente mots.

Lorsque, dans les analyses qualitatives du chapitre suivant nous relions ces données aux synopsis, nous constatons que la position topogénétique de l'enseignante n'a été basse que sur 25 tours de paroles, et sur une durée de 5 minutes trente. Ce temps ne représente que 12% de la durée de la séance de français qui a duré 46 minutes et 38 secondes.

Après l'illustration des données du tableau 34 à l'aide de l'exemple pris dans ce cours de français, poursuivons à présent dans l'interprétation des données qu'il renferme :

- ✓ ***L'effectif des cours*** de l'ensemble du corpus est le suivant : entre 8 et 13 élèves en SEGPA, entre 13 et 15 élèves en UPE2A, autour de 15 élèves en collège REP+ et autour de 23 élèves en collège non REP.
- ✓ ***La durée des séances*** s'étend entre 27 et 100 minutes. Les durées les plus longues concernent l'EPS puisqu'il s'agit de cours d'une durée de deux heures, à la différence des autres disciplines pour lesquelles la durée des séances est de 45 minutes.
- ✓ ***La durée d'intervention des élèves*** va de 2.5% à 52.5% de la durée du cours, selon la discipline ou le type de classe. En effet, le taux de participation orale des élèves le plus bas du corpus concerne un cours de SVT dans une classe ordinaire située dans un établissement classé REP+ ; dans ce cours, les élèves se sont exprimés à l'oral durant 9 minutes, soit 2.5% de la durée du cours. A l'opposé, le taux de participation orale le plus élevé du corpus concerne un cours de SVT dans une classe ordinaire située dans un établissement non REP ; dans ce cours, les élèves se sont exprimés à l'oral durant 24 minutes et 10 secondes, soit 52.5% de la durée de la séance. Cela signifie qu'au

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

sein d'une même discipline, les élèves peuvent s'exprimer jusqu'à dix fois plus, d'un type de classe à l'autre. Dès lors qu'une telle différence de participation orale des élèves se produit dans une même discipline, l'origine de cette disparité est à rechercher dans l'une des deux autres variables du corpus : le type de classe ou l'enseignant(e). *L'analyse qualitative s'y intéresse dans le chapitre suivant.*

- ✓ **Le nombre de prises de parole des élèves** s'étend de 37% à 63% du nombre total de tours de parole dans la séance, selon la discipline ou le type de classe.

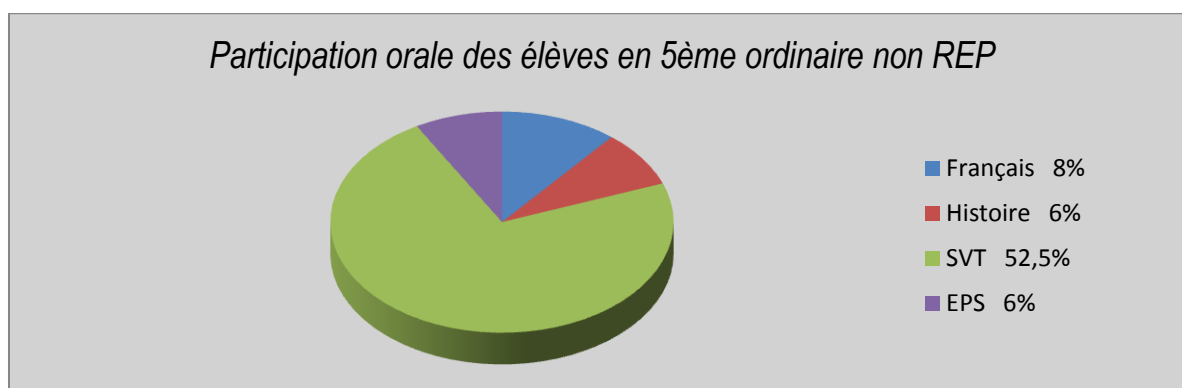
A première vue, le critère « *durée de parole des élèves* » présente, parmi les dix sept séances du corpus, un écart deux fois plus important que le critère « *Nombre de tours de parole attribués aux élèves durant la séance* ». Nous considérerons donc le critère « *durée de parole des élèves* » comme une variable déterminante dans notre analyse quantitative de l'implication des élèves en classe à l'oral.

Examinons à présent de plus près ces disparités. Nous allons pour cela relever et interpréter les similitudes et les différences de durée de prise de parole des élèves dans les quatre types de classe puis dans les quatre disciplines.

Temps de parole des élèves dans les classes de cinquième ordinaire non REP

Dans les classes de cinquième ordinaire non REP, 6 à 8% de la durée du cours de français, d'histoire-géographie et d'EPS est dédiée à l'expression orale des élèves. Ce taux de participation orale passe à 52.5% de la durée du cours en SVT.

Graphique 4 : Répartition de la participation orale des élèves des classes de 5ème ordinaire non REP parmi les quatre disciplines du corpus



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Alors que les enseignants de français, d'histoire et d'EPS occupent la plus grande partie des interventions orales dans leurs cours, leurs collègues de SVT laissent aux élèves la plus grande part aux interactions langagières.

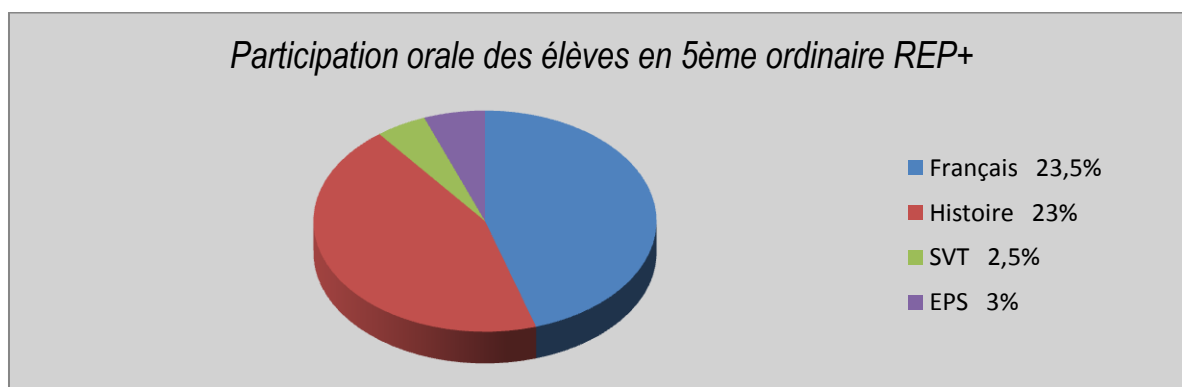
Pourquoi un tel écart de participation orale des élèves entre les SVT et les autres disciplines ?

La mise en lecture des consignes et des questions, la verbalisation par les élèves des résultats de leurs expériences et l'implication de la classe dans l'élaboration de la trace écrite en SVT expliquent ces résultats. C'est donc les choix de l'enseignant et la didactique de la discipline qui constituent les variables déterminantes ; en effet, la démarche expérimentale propre aux sciences constitue un levier qu'utilise l'enseignante de cette classe pour faire décrire les élèves sur les résultats de leurs expériences.

Temps de parole des élèves dans les classes de cinquième ordinaire REP+

Alors que l'expression orale des élèves se stabilise autour de 23% de la durée du cours en français et en histoire-géographie, elle est dix fois moins importante en SVT (2.5%) et en EPS (3%).

Graphique 5 : Répartition de la participation orale des élèves des classes de 5ème ordinaires REP+ parmi les quatre disciplines du corpus



Les modalités d'action des élèves mises en place par l'enseignante de SVT expliquent ce résultat : en effet, la capacité « dire » des élèves a été sollicitée durant 12 minutes sur la durée du cours, soit 1/3 du temps de la séance. L'enseignante a fait le choix de donner la priorité à l'écrit ; en effet, 1/3 du temps de la séance est consacré à l'écriture. Ce choix nous semble particulièrement bénéfique à une réduction de l'écart entre la langue de

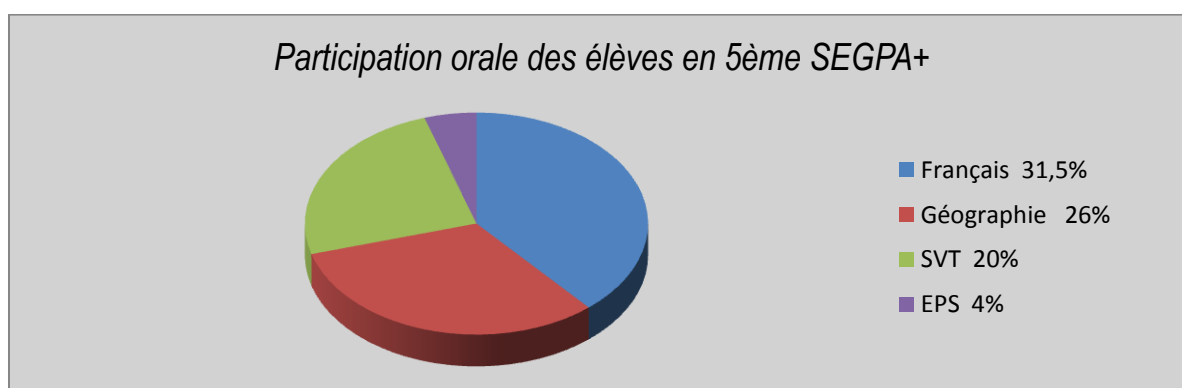
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

communication courante des élèves, et la langue de l'école. En EPS, 3% de temps de parole est accordé aux élèves pendant le cours. Ce score s'explique par la particularité de l'éducation physique et sportive, pour laquelle 75% du temps du cours est généralement consacré aux actions motrices.

Temps de parole des élèves dans les classes de cinquième SEGPA

En cinquième SEGPA, la discipline SVT se démarque. En effet, Alors que l'expression orale des élèves oscille en SEGPA entre 26 et 31.5% de la durée du cours en français et en géographie, elle plafonne à 20% de la durée du cours en SVT.

Graphique 6 : Répartition de la participation orale des élèves des classes de 5ème SEGPA parmi les quatre disciplines du corpus



Dans le cours de SVT, les élèves de SEGPA manquent d'aisance à l'oral et la distance qui les sépare de la langue scolaire est importante. Conscient de ces difficultés, l'enseignant multiplie les allers et retours entre savoirs disciplinaires et compétences langagières.

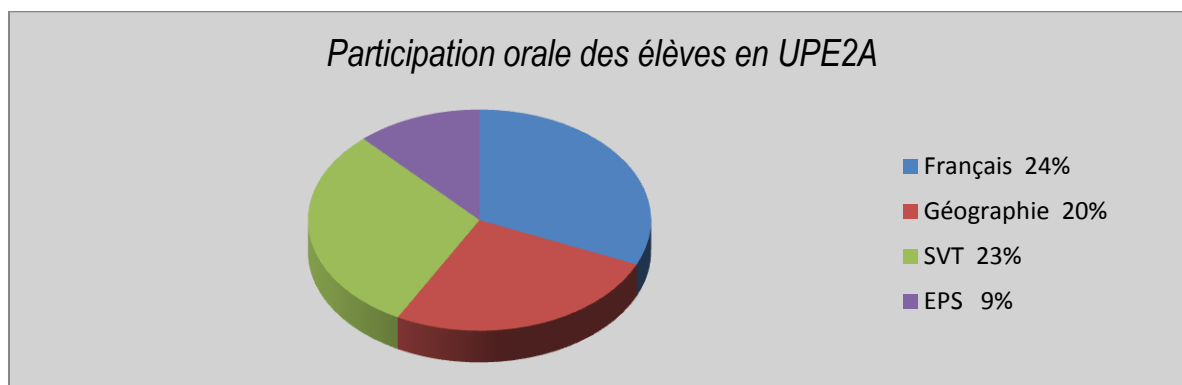
Les analyses qualitatives reviendront sur ces allers et retours.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Temps de parole des élèves dans les UPE2A

Alors que l'expression orale des EANA se stabilise autour de 23% de la durée du cours en français et en SVT, elle plafonne à : 9% en géographie et 11% en EPS (si l'on prend en considération l'intégralité de la séance qui comprend 40 minutes de mise en action motrice des élèves.)

Graphique 7 : Répartition de la participation orale des élèves des UPE2A parmi les quatre disciplines du corpus



Lorsqu'on compare la répartition entre les quatre disciplines sur les quatre graphiques précédents, on se rend compte que c'est en UPE2A que la participation des élèves aux interactions langagières est la plus uniforme entre les disciplines. Quelle que soit la discipline, l'élève non francophone est confronté à la difficulté à entrer dans sa langue de scolarisation mais sa détermination demeure, *quelle que soit la matière enseignée.*

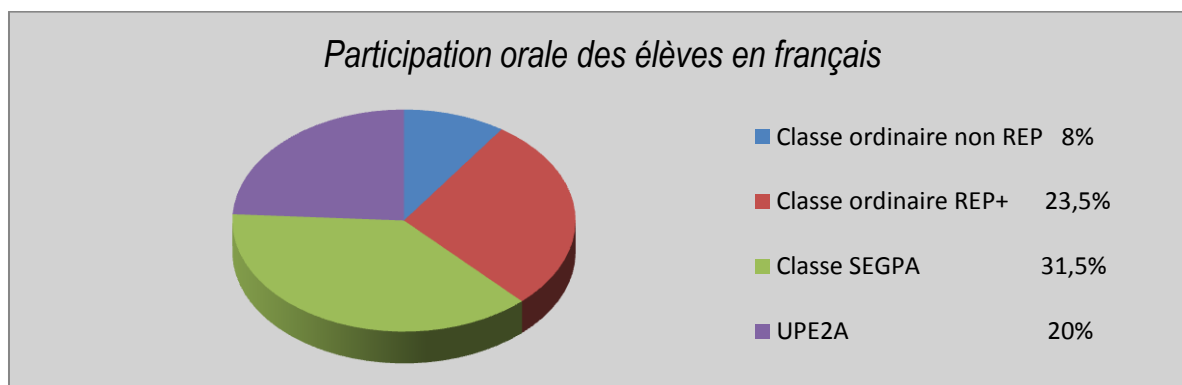
Après cette analyse du temps de parole accordé aux élèves dans les quatre types de classe du corpus, intéressons-nous à présent au découpage inverse : nous allons mettre en graphique la participation des élèves à l'oral, non plus en fonction des types de classe mais en fonction des disciplines scolaires.

Temps de parole des élèves en français

En français, les élèves s'expriment à l'oral à des degrés divers selon le type de classe dans lequel ils sont scolarisés. En effet, alors que l'expression orale des élèves oscille entre 20 et 31.5% de la durée du cours en classe ordinaire REP+, en SEGPA et en UPE2A, elle plafonne à 8% de la durée du cours en classe de cinquième ordinaire située en collège non REP.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 8 : Répartition de la participation orale des élèves en français, dans les quatre types de classe du corpus

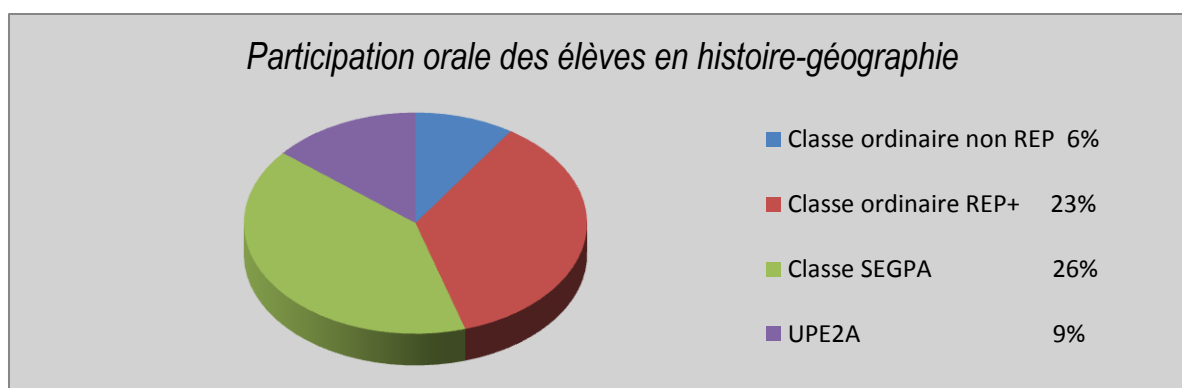


En classe ordinaire non REP, le contenu des savoirs mobilisés et les modalités d'action des élèves du cours de français expliquent leur faible niveau de participation à l'oral. En effet, consacrée à la conjugaison des verbes irréguliers au présent de l'indicatif, cette séance engage les élèves dans un travail individuel d'écriture durant 32 minutes, soit les deux tiers de sa durée.

Temps de parole des élèves en histoire-géographie

En histoire-géographie, les élèves s'expriment entre 23 et 26% de la durée du cours en classe ordinaire REP+ et en SEGPA. En classe ordinaire non REP, leur participation à l'oral plafonne à 6% de la durée de la séance ; en UPE2A, elle est de 9%.

Graphique 9 : Répartition de la participation orale des élèves en histoire-géographie, dans les quatre types de classe du corpus



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La proximité des élèves de la classe ordinaire non REP avec l'écrit oriente les choix de l'enseignante d'histoire vers cette modalité d'action ; les tâches qu'elle confie aux élèves consistent essentiellement en un travail de lecture, visant à faire repérer des informations importantes sur un document historique, et un travail d'écriture visant à réinvestir des connaissances dans l'analyse d'un document historique qui porte sur la bataille de Bouvines. En UPE2A, l'interdiction aux EANA de recourir à leur langue maternelle pour poser une question sur une notion incomprise limite leur compréhension de la consigne et, du coup, réduit leur participation aux interactions langagières. Le manque de maîtrise, par l'enseignant, du portugais, *langue maternelle de la majorité des élèves de cette UPE2A*, ainsi que sa volonté de les inciter à utiliser le français, le conduit dans ce choix :

14' 30	43 P	Comment peut-on appeler ce genre d'arbres là + pensez à à Noël qu'est-ce que à Noël vous avez peut-être l'habitude d'avoir un arbre à la maison
	44 F6	enei enei enei
	45 P	ah oui mais moi je veux en français pas de chance
	46 E	euh arbres
	47 P	non oui arbres oui alors en français on dit que ce sont des sapins

Annexe 9

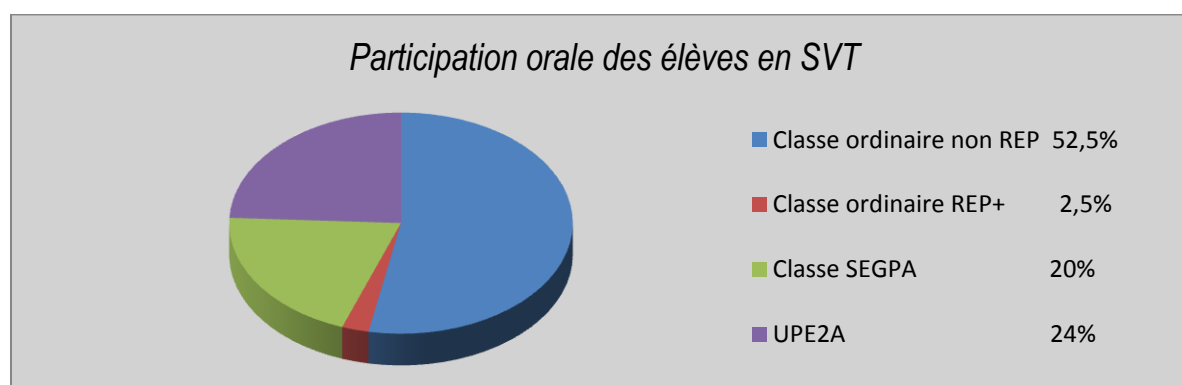
GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

Dans cet extrait, il demande à l'élève non francophone de reformuler sa réponse en français.

Temps de parole des élèves en SVT

En SVT, la participation des élèves aux interactions langagières est très différente d'un type de classe à l'autre, *comme le représente le graphique numéro 10* : Alors qu'en SEGPA et en UPE2A les élèves prennent la parole durant 20 à 24% du temps d'enseignement, leur participation orale s'avère dix fois plus importante en classe ordinaire non REP (52.5%) qu'en classe ordinaire REP+ (2.5%).

Graphique 10 : Répartition de la participation orale des élèves en SVT, dans les quatre types de classe du corpus



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

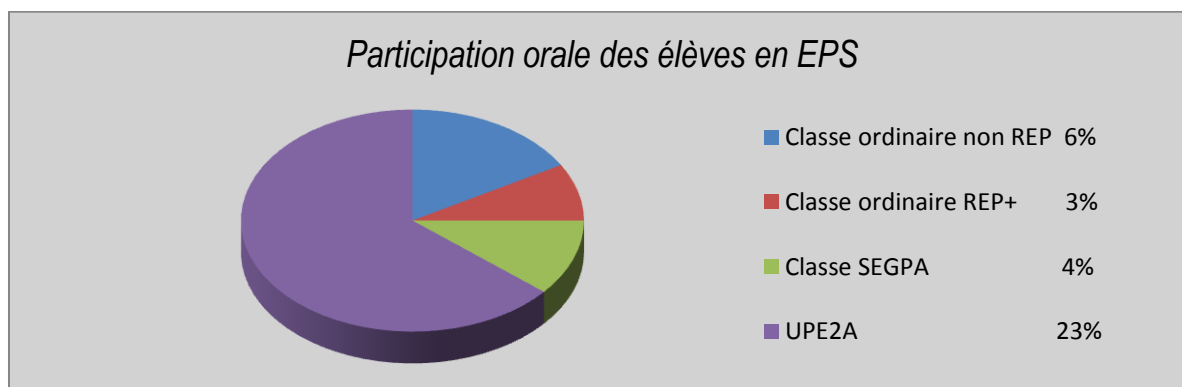
Comment expliquer de telles disparités dans la participation orale des élèves, d'une discipline à l'autre ?

En SVT plus que dans toute autre discipline, les choix pédagogiques et didactiques des enseignants influent sur la participation orale des élèves. En effet, la spécificité de cette discipline laisse une large place à l'expérimentation et à la verbalisation de l'expérience scientifique ; toutefois nous avons pu observer que le choix du canal diffère d'un enseignant à l'autre : alors que l'écrit est privilégié en classe ordinaire REP+, l'oral prime largement dans les autres types de classe, avec une spécificité observée en classe ordinaire non REP où l'élaboration de la trace écrite fait l'objet d'une négociation entre l'enseignant et l'ensemble de la classe.

Temps de parole des élèves en EPS

A l'exception de l'UPE2A où la participation des élèves aux échanges oraux dépasse les 20%, les élèves prennent la parole, en EPS, durant 3 à 6% de la durée du cours dans les autres types de classe.

Graphique 11 : Répartition de la participation orale des élèves en EPS, dans les quatre types de classe du corpus



Outre la spécificité didactique de l'EPS qui privilégie les actions motrices durant les trois quarts du temps d'enseignement, le caractère hybride de la séance en UPE2A a tiré la participation orale des élèves vers le haut : en effet, l'explication aux EANA des règles du handball par leurs camarades de la classe de cinquième ordinaire a encouragé les échanges oraux entre pairs.

Croisons à présent le volume et la durée de prise de parole des élèves, pour observer dans le tableau 35, la durée moyenne de leurs interventions pendant les cours.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 35 : Durée moyenne de l'intervention orale en classe des élèves

Discipline	Codage	Effectif	Durée de la séance	Durée moyenne d'intervention des élèves en secondes et centièmes (temps de parole / nombre de tours de parole)
Français	FR1 NR Conjugaison	24	46 m 38 s 100 %	1.70 sec
	FR2 REP+ Littérature	18	35 min 100 %	3.21 sec
	FR3 SEGPA Vocabulaire	11	27 min 100 %	2.72 sec
	FR4 SEGPA Littérature	11	40 m 08 s 100 %	2.40 sec
	FR5UPE2A Vocabulaire	14	33 min 100 %	2.04 sec
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	23	45 m 20 s 100 %	2.50 sec
	HIST2 REP+ Vercingétorix	11	26 m 40 s 100 %	1.78 sec
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	8	42 m 30 s 100 %	3.47 sec
	GEO2 UPE2A Démographie	15	46 m 12 s 100 %	2.23 sec
SVT	SVT1 NR Dissolution	23	46 min 100 %	8.33 sec
	SVT2 REP+ Energie	8	37 m 30 s 100 %	2.57 sec
	SVT3 SEGPA Anatomie	11	72 m 45 s 100 %	1.89 sec
	SVT4 UPE2A Respiration	13	48 m 30 s 100 %	3.13 sec
EPS	EPS NR Badminton	24	84 min 100 %	3.48 sec
	EPS REP+ Football	16	100 min 100 %	4.86 sec
	EPS SEGPA Acrosport	10	79 min 100 %	3.10 sec
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	15	37 m 05 s + 40 min 100 %	2.83 sec

Interprétation du tableau

La durée moyenne d'intervention orale des élèves est représentée dans la dernière colonne du tableau. Les durées surlignées en **jaune** correspondent à une durée moyenne de prise de parole supérieure à trois secondes, tandis que les durées surlignées en **rouge** correspondent à une durée moyenne de prise de parole des élèves inférieure à deux secondes.

Ces sur-lignages permettent de dresser deux constats :

- ✓ L'UPE2A est le seul type de classe pour lequel les élèves s'expriment en moyenne sur une durée supérieure à deux secondes dans les quatre disciplines.
- ✓ L'EPS est la seule discipline dans laquelle les élèves s'expriment en moyenne sur une durée supérieure à deux secondes dans les quatre types de classe.

Considérer l'élève de manière spécifique nous semble nécessaire dans le cadre de nos analyses car nous sommes convaincus, *comme nous l'indiquions au début de ce chapitre*, que l'élève au sens générique du terme n'a aucun sens dans une approche comparatiste.

Nous venons d'effectuer une exploration chiffrée à l'échelle « macro », sur le volume et la durée de prise de parole des élèves en classe, dans les dix sept séances du corpus. Intéressons-nous à présent à la manière dont circule la parole dans la classe, et considérons l'élève dans sa spécificité.

9.1.2 Répartition des interventions langagières entre les élèves

Dans cette analyse à l'échelle « micro » de la circulation de la parole dans la classe, nous nous intéressons à présent aux trois modalités, codées **LNG 3, 4 et 5**, dans la grille d'analyse, à savoir :

- ✓ *La manière dont circule la parole dans la classe entre élèves et enseignant(e)* : dans certains cas, la prise parole en classe est sollicitée par l'élève lui-même qui lève le doigt pour demander de s'exprimer, en réponse à une consigne ou une question de l'enseignant. Dans d'autres cas, c'est l'enseignant qui sollicite chez l'élève une réponse à une question qu'il vient de poser.
- ✓ *La position géographique de l'élève dans la classe* : L'enseignant sollicite-t-il tout le monde ou bien seulement certains élèves ?

Les outils mobilisés sont les plans de classes à partir desquels est traduite, en pourcentages, la circulation de la parole dans la classe, comme le montre l'exemple de ce cours de SVT :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

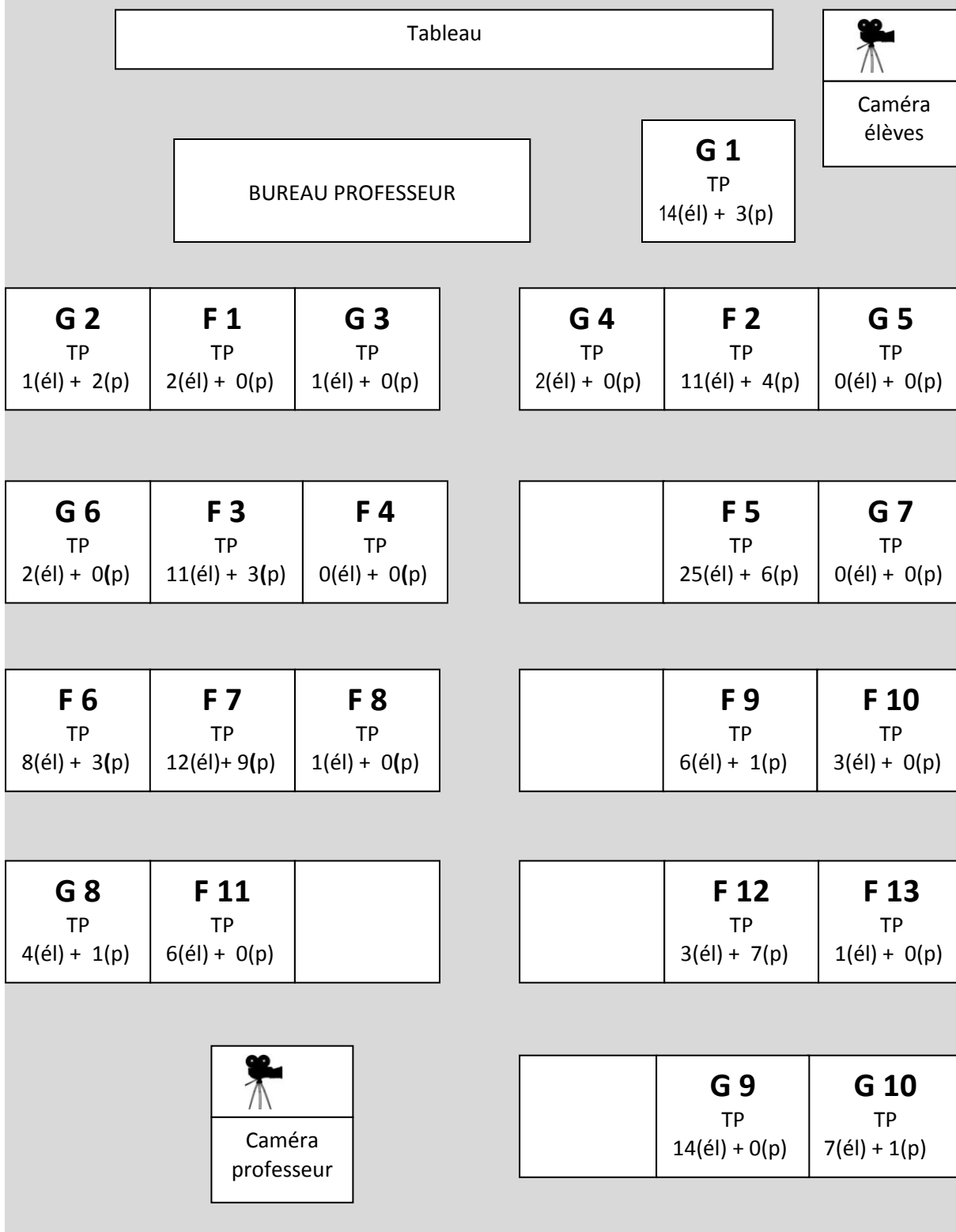
Collège : Marseilleveyre **Discipline** : SVT **Classe** : 5ème 6 **Effectif** : 23 élèves (13 F & 10 G)

Tours de parole : TOTAL → 354

Elèves → 174

Professeur → 180

PLAN DE LA CLASSE REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Collège : Marseilleveyre	Discipline : SVT	Classe : 5ème ordinaire
Effectif : 23 élèves (13 filles & 10 garçons)		
Tours de parole : TOTAL → 354		
Elèves → 174		
Professeur → 180		

Exploitation des données recueillies à partir du plan de la classe et de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>	174 TP		Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			40	47	43	44
Initiative de la demande de parole	L'élève	134	31	38	30	35
	Le professeur	40	9	9	13	9
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <small>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</small>		0	0	0	0	0

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>	100 %		Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			23 %	27 %	25 %	25 %
Initiative de la demande de parole	L'élève	77 %	18 %	22 %	17 %	20 %
	Le professeur	23 %	5 %	5 %	8 %	5 %
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <small>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</small>		0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Le premier tableau regroupe les données numériques de la répartition dans la classe des 174 tours de parole dédiés aux élèves durant ce cours de SVT. le second tableau traduit les données chiffrées en pourcentage afin de lisser les différences d'effectif d'une classe à l'autre. Les données relatives à l'ensemble des dix sept séances du corpus sont regroupées dans le tableau N°36 ci-après.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 36 : Comparaison de la prise d'initiative de la parole et de la proximité géographique entre l'élève locuteur et l'enseignant

Discipline	Codage	Effectif	Initiative de la demande de parole		Proximité géographique entre l'élève interrogé et l'enseignant	
			Par l'élève	Par l'enseignant(e)	+ Proche (1er rang)	+ Eloigné
Français	FR1 NR Conjugaison	24	74 %	26 %	43 %	57 %
	FR2 REP+ Littérature	18	66 %	34 %	Aménagement de la classe en « U » autour de l'enseignante	
	FR3 SEGPA Vocabulaire	11	75 %	25 %	39.5 %	36 %
	FR4 SEGPA Littérature	11	91.5 % 91.5 - 55 = 36.5 %	9.5 %	L'enseignante est au centre de la classe. 55 % des prises de parole sont perturbatrices	
	FR5UPE2A Vocabulaire	14	81 %	19 %	33.5 %	66.5 %
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	23	91 %	9 %	12 %	91 %
	HIST2 REP+ Vercingétorix	11	Absence de son durant les 19 premières minutes d'enregistrement vidéo			
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	8	Absence de caméra ; enregistrement audio de la séance			
	GEO2 UPE2A Démographie	15	75 %	25 %	45 %	65 %
SVT	SVT1 NR Dissolution	23	77 %	23 %	23 %	25 %
	SVT2 REP+ Energie	8	88 %	12 %	25 %	34 %
	SVT3 SEGPA Anatomie	11	74 %	26 %	8 élèves sur 11 occupent le premier rang	
	SVT4 UPE2A Respiration	13	76.5 %	23.5 %	40.5 %	59.5 %
EPS	EPS NR Badminton	24	39 %	61 %	Séances filmées dans un gymnase ou en extérieur sur plateau sportif	
	EPS REP+ Football	16	80 %	20 %		
	EPS SEGPA Acrosport	10	68 %	32 %		
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	15	15 %	85 %		

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Lorsqu'un élève sollicite la parole pour répondre à une question, nous considérons comme « active » sa participation aux interactions langagières. En effet, dès lors qu'il prend l'initiative d'apporter des éléments de réponse à une question ou une consigne de l'enseignant, et que de surcroît sa réponse est correcte, cela signifie qu'il comprend les attentes de l'enseignant et le sens de la question posée. Les outils que nous avons élaboré pour analyser la circulation de la parole pendant le temps d'enseignement sont les plans de classe, à partir desquels est traduite, *en pourcentage*, la circulation de la parole en classe (annexes 18 à 29).

Les effectifs étant très variables d'une classe à l'autre, la conversion en pourcentage de l'attribution de la parole aux élèves s'est avérée indispensable. Le tableau numéro 36 présent à la page précédente examine : d'où part la parole de l'élève, et qui en est l'initiative. La question sous-jacente est la suivante : est-ce l'élève qui prend l'initiative de solliciter la parole, ou bien est-ce l'enseignant qui le sollicite ?

Interprétation du tableau

Quelques précisions avant l'analyse chiffrée :

- ✓ Les nombres surlignés en jaune, *dans la quatrième colonne du tableau numéro 36*, correspondent aux proportions les plus importantes de prises de parole d'un l'élève à son initiative. Ces prises de parole contribuent toutes à l'avancée du savoir en jeu. L'élève a, le plus souvent, levé le doigt et a été autorisé à s'exprimer par l'enseignant ; dans certains cas, il s'est exprimé spontanément en réponse à une consigne ou une question posée par l'enseignant.
- ✓ Les nombres surlignés en rouge dans cette même colonne correspondent, à l'inverse, aux proportions les moins importantes de prises de parole d'un l'élève à son initiative. Soulignons un cas particulier : la séance de littérature en SEGPA codée « **FR4 ESGPA Littérature** » sur la quatrième ligne du tableau comporte une proportion importante de prises de paroles perturbatrices. Plusieurs élèves de cette classe s'amusent entre eux ou bien imitent des cris d'animaux ; ces prises de paroles parasites ont été distinguées des interventions orales qui contribuent à l'avancée du savoir, de manière à ne pas fausser les résultats de l'analyse.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Les séances d'EPS ont été filmées dans des infrastructures sportives et non dans des salles de classe. Le critère d'éloignement géographique de l'élève par rapport à l'enseignante(e) n'est donc pas déterminant dans le cas de cette discipline. C'est la raison pour laquelle le critère de proximité ou d'éloignement géographique par rapport à l'enseignant(e) n'a pas été relevé pour cette discipline.

Selon la discipline scolaire ou le type de classe par lequel nous observons les données chiffrées du tableau précédent, des disparités apparaissent dans la prise de parole de l'élève de sa propre initiative. En effet, lorsque nous regroupons les séances d'une même discipline puis d'un même type de classe entre elles et que nous calculons le taux moyen de prise de parole des élèves de leur propre initiative, nous obtenons les résultats suivants :

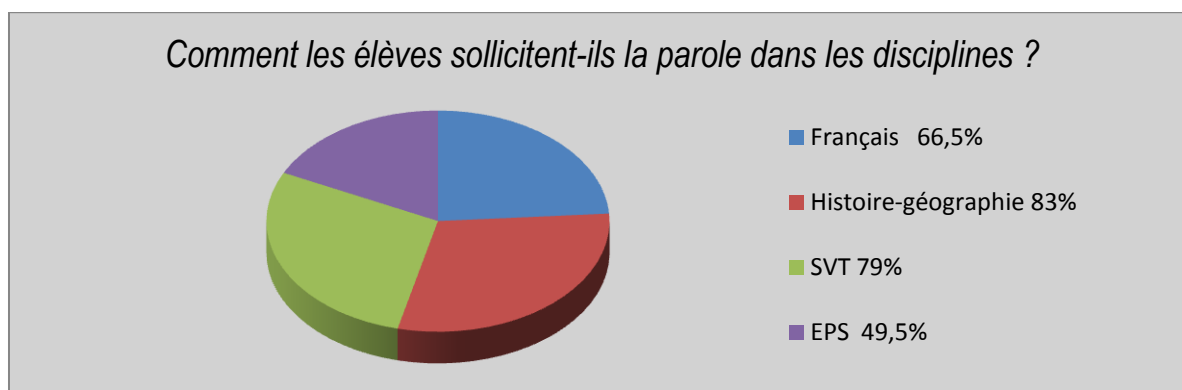
- ✓ En histoire-géographie, le taux moyen de prise de parole des élèves de leur propre initiative est de 83 %
- ✓ En SVT, le taux moyen de prise de parole des élèves de leur propre initiative s'élève à 79 %
- ✓ En français, le taux moyen de prise de parole des élèves de leur propre initiative est de 66.5 %
- ✓ En EPS, le taux moyen de prise de parole des élèves de leur propre initiative est de 49.5 %

- ✓ En classe de cinquième ordinaire située en établissement REP+, le taux moyen de prise de parole des élèves de leur propre initiative s'élève à 76 %
- ✓ En classe de cinquième ordinaire située en établissement non REP, le taux moyen de prise de parole des élèves de leur propre initiative s'élève à 70 %
- ✓ En SEGPA, le taux moyen de prise de parole des élèves de leur propre initiative est de 63 %
- ✓ En UPE2A, le taux moyen de prise de parole des EANA de leur propre initiative est de 62 %, soit à peine moins que les élèves de SEGPA

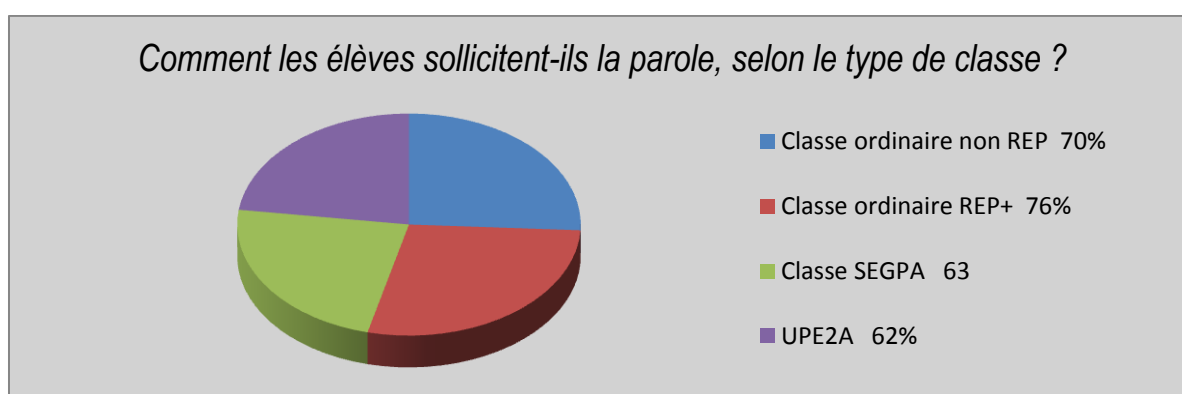
Observons une visualisation de ces résultats dans les deux diagrammes de la page suivante.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 12 : Taux moyen de prise de parole des élèves à leur à initiative, dans les à disciplines



Graphique 13 : Taux moyen de prise de parole des élèves à leur initiative, dans les types de classe



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Quelle que soit la discipline ou le type de classe, tous les taux (à l'exception de l'EPS) sont supérieurs à 50%. Cela signifie que lorsque les élèves s'expriment à l'oral, ce sont le plus souvent eux qui sollicitent la parole, en levant le doigt pour une intervention orale.
- ✓ La participation active des élèves aux interactions langagières est plus uniformément répartie entre les quatre types de classe qu'entre les disciplines. En effet, lorsqu'on examine le découpage des deux graphiques précédents (*graphiques 12 et 13*), on observe une prédominance de l'histoire-géographie (83%) au détriment de l'EPS (49.5%) : l'écart de participation active des élèves entre ces deux disciplines (33.5%) est donc significative. En revanche, l'écart est bien plus réduit entre les quatre types de classe : en effet, de 62% dans les UPE2A on passe à 76% dans les classe ordinaires REP+, ce qui donne un écart entre ces deux types de classe de 14%. (et non plus de 33% comme c'était le cas entre les disciplines).

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Par ailleurs, les deux dernières colonnes du tableau numéro 36 révèlent l'information suivante : d'une manière générale, les élèves géographiquement éloignés de l'enseignant sont plus souvent interrogés que ceux situés à sa proximité.

On peut alors se demander quel est le facteur prédominant dans ces constats : est-ce la didactique de la discipline, les choix de l'enseignant ou bien la spécificité d'un type de classe particulier ?

Les analyses qualitatives du chapitre suivant apportent des éléments complémentaires à ces résultats. Intéressons-nous à présent aux caractéristiques de la voix des enseignants ; celles-ci éclaireront les analyses qualitatives du chapitre suivant, quant à l'influence qu'elles peuvent exercer sur la compréhension des élèves.

9.2 Caractéristiques vocales de l'enseignant : frein ou levier dans la participation active de l'élève aux interactions verbales ?

La comparaison d'une articulation entre gestes d'enseignement d'un côté et productions orales de l'autre, dans les disciplines et les types de classes, se donne pour objectif d'apporter des éléments de réponses aux deux questions suivantes : comment, dans chacun de ces quatre types de classes, fait-on évoluer les élèves vers la maîtrise de la langue française ? Où l'évolution vers la maîtrise de la langue avance-t-elle le mieux ?

Ces interrogations concernent, au-delà de sa gestion de la classe, les techniques qu'il mobilise, qu'elles soient verbales, *comme la puissance et le débit de son élocution*, ou encore para-verbales, *comme le changement d'intonation ou de rythme dans sa voix*.

Favoriser chez les élèves leur compréhension, à la fois des consignes, des questions et du langage spécifique à la discipline enseignée, est l'objectif du premier domaine du nouveau Socle Commun de Connaissances de Compétences et de culture.

Pour comparer les caractéristiques vocales des enseignants, nous avons retenu trois critères :

- ✓ Le débit moyen de sa voix, que nous indiquons en *nombre de mots par minute*.
- ✓ La puissance de sa voix, pour laquelle nous limitons notre appréciation à l'aide des trois adjectifs suivants : « forte, moyenne, faible »

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ D'éventuelles variations dans son intensité, que nous indiquons de manière binaire par « oui » ou « non ».
- ✓ D'éventuelles variations dans son débit, que nous indiquons de la même manière que pour les variations d'intensité.

Certains enseignants modulent l'intensité de leur voix ou son débit dans le but d'attirer l'attention des élèves sur un élément important du cours, ou bien pour recentrer leur attention lorsqu'ils sentent que celle-ci se dissipe. Le tableau qui suit compare ces quatre caractéristiques vocales dans les dix sept séances du corpus.

Tableau 37 : Comparaison des caractéristiques vocales inhérentes à la voix de l'enseignant(e)

Discipline	Codage	Débit moyen (nbr de mots par min)	Puissance	Variation d'intensité	Variation de débit
Français	FR1 NR Conjugaison	172	Faible	non	non
	FR2 REP+ Littérature	170	Moyenne	oui	oui
	FR3 SEGPA Vocabulaire	145	Moyenne	oui	oui
	FR4 SEGPA Littérature	122	Faible	non	non
	FR5UPE2A Vocabulaire	132	Moyenne	non	non
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	140	Faible	non	non
	HIST2 REP+ Vercingétorix	172	Moyenne	oui	oui
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	146	Moyenne	oui	oui
	GEO2 UPE2A Démographie	173	FORTE	oui	oui
SVT	SVT1 NR Dissolution	280	Moyenne	non	non
	SVT2 REP+ Energie	144	FORTE	oui	*
	SVT3 SEGPA Anatomie	240	Moyenne	non	non
	SVT4 UPE2A Respiration	125	Moyenne	non	oui

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

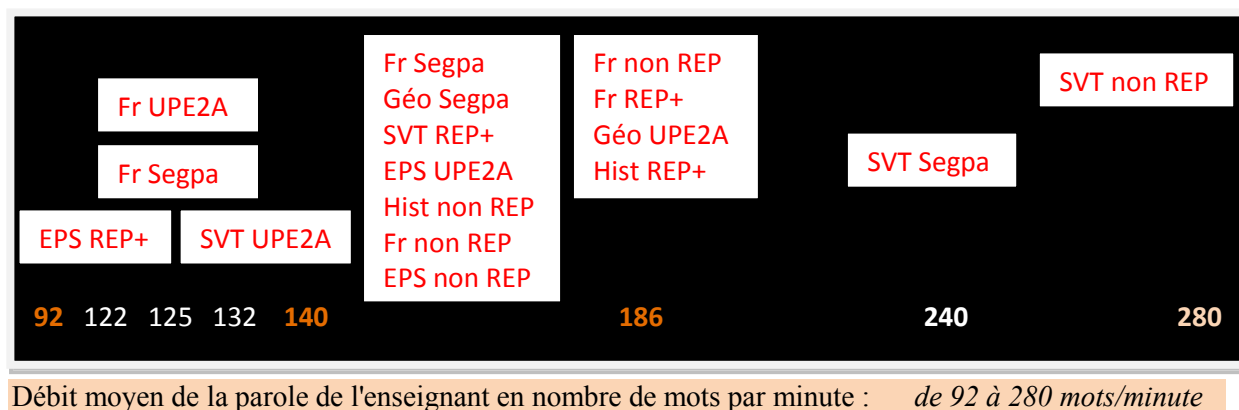
EPS	EPS NR Badminton	168	FORTE	oui	non
	EPS REP+ Football	92	FORTE	oui	oui
	EPS SEGPA Acrosport	170	FORTE	non	oui
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	148	Moyenne	non	oui

Interprétation du tableau

- ✓ Le débit moyen de parole des professeurs qui nous ont accueillis dans leur classe s'étend de 92 mots par minute, *pour le moins élevé*, à 280 mots par minute *pour le plus élevé*.

Le schéma ci-dessous répartit les enseignants en fonction de leur débit de parole.

Graphique 14 : Répartition des enseignants du corpus en fonction du débit moyen de leur parole



Le nombre 186 correspond à la médiane entre le débit de l'enseignant d'EPS qui exerce en collège REP+ (92 mots par minute) et celui de l'enseignante de SVT qui exerce en collège non REP (280 mots par minute). En situant les enseignants des différentes classes par rapport au débit moyen de leur parole en classe, on se rend compte que la grande majorité d'entre eux parlent à une vitesse comprise entre 140 mots par minute et 186 mots par minute. En effet :

- ✓ 4 enseignants sur 17 parlent en moyenne entre 92 et 140 mots par minute
- ✓ 11 enseignants sur 17 parlent en moyenne entre 140 et 186 mots par minute
- ✓ 2 enseignants sur 17 parlent en moyenne à une cadence supérieure à 200 mots.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le diagramme ci-dessous indique le nombre d'enseignants dont le débit moyen se situe dans l'une des trois tranches indiquées à droite du diagramme.

Graphique 15 : Répartition des enseignants du corpus en fonction du débit moyen de leur parole



Poursuivons à présent l'interprétation du tableau relatif à la comparaison des caractéristiques vocales des enseignants (*tableau numéro 37*) avec les critères mentionnés dans ses deux dernières colonnes, à savoir, la variation de son intensité et de son débit :

- ✓ Huit enseignants sur dix sept (*soit 47% d'entre eux*) modifient la puissance de leur voix pendant leur cours. Ces variations d'intensité sont des techniques para-verbales destinées à recentrer l'attention des élèves, lorsque celle-ci leur semble diminuer.
- ✓ Dix enseignants sur dix sept (*soit 58% d'entre eux*) modifient leur débit de parole pendant la classe. Ces variations sont des techniques para-verbales destinées à attirer l'attention des élèves sur un terme clé ou une notion importante.

L'exploration des caractéristiques vocales des enseignants permet de déterminer plusieurs facteurs : l'apprentissage, l'attention et la compréhension de son discours par les élèves (Bruckert, Sanguin-Bruckert, 2014, p. 72²⁸⁴), et leur compréhension de ses consignes (Zakhartchouk, 1999, p. 43-45²⁸⁵). Une mise en relation de ces données *avec les résultats des analyses qualitatives du chapitre suivant* tentera de déterminer le degré d'influence du débit ou de la puissance de la voix de l'enseignant sur la compréhension, par les élèves, de ses consignes. Deux variables du corpus sont convoquées pour cela : la discipline scolaire et le type de classe.

²⁸⁴ Source : Laetia Bruckert, Christine Sanguin-Bruckert. Le rôle de la voix de l'enseignant dans les situations d'apprentissage. 6ème Colloque international du RIPSYDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Education, May 2013, France. pp.67-72, 2014. consultée sur : <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01018635/document>

²⁸⁵ Zakhartchouk, J-M. (1999) « Comprendre les énoncés et consignes » Canopé, CRDP de l'Aisne

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Les analyses quantitatives du chapitre 9 mettent en lumière les éléments suivants :

- ✓ *C'est en EPS et en UPE2A que la durée moyenne de l'intervention orale des élèves est supérieure à deux secondes.*
- ✓ *C'est en SVT que les élèves sollicitent le plus la parole de leur propre initiative*
- ✓ *C'est en histoire-géographie qu'ils sollicitent le moins la parole de leur propre initiative*
- ✓ *C'est en classe ordinaire située en établissement classé REP+ que les élèves sollicitent le plus la parole de leur propre initiative*
- ✓ *C'est en classe de cinquième ordinaire située en collège non REP qu'ils sollicitent le moins la parole de leur propre initiative*
- ✓ *D'une manière générale, les élèves géographiquement éloignés de l'enseignant sont plus interrogés que ceux situés à sa proximité.*
- ✓ *Les deux tiers des enseignants parlent en classe à un débit moyen compris entre 140 et 186 mots par minute, et enfin*
- ✓ *La moitié d'entre eux modifient la puissance et le débit de leur voix durant leur temps d'enseignement face aux élèves.*

CHAPITRE 10

Les interactions didactiques, analyse qualitative

Le dixième chapitre est consacré à l'analyse qualitative du corpus.

Ce chapitre se donne pour objectif de comparer :

- ✓ *La mobilisation du lexique polysémique et transversal dans les disciplines*
- ✓ *Les choix pédagogiques et didactiques des enseignants et leurs conséquences sur la participation des élèves aux interactions langagières*
- ✓ *Les interférences qui freinent l'évolution des élèves vers la maîtrise de la langue, et enfin*
- ✓ *La contribution des disciplines à la maîtrise de la langue française.*

10.1 Du discours de l'enseignant aux réponses langagières des élèves, comprendre et parler la langue scolaire dans toutes les classes

Lors des entretiens de fin de séance avec les enseignants, deux d'entre eux, *l'un en SEGPA et l'autre en classe ordinaire d'un établissement REP+*, ont fait état de difficultés parfois rencontrées par les élèves dans la compréhension des consignes. Lorsque nous leur demandons quelles est, selon eux, l'origine de ces difficultés, ils évoquent :

- ✓ un manque d'attention de l'élève ou
- ✓ une formulation trop complexe de la consigne donnée à la classe.

A aucun moment le langage de leur discipline n'est évoqué. Pourtant de nombreux linguistes affirment que la langue de scolarisation ne suffit pas à l'élève, pour lui permettre de s'appropriier la langue de l'école, sans la complémentarité du langage des disciplines.

Notre analyse lexicale s'intéresse aux termes polysémiques mobilisés par les enseignants dans plusieurs séances du corpus. Ce sont, en effet, ces termes qui génèrent le plus de confusions de sens dans l'esprit des élèves.

10.1.1 Les mots dans les disciplines

Notre analyse lexicale de l'emploi des mots dans les disciplines s'intéresse à quatre critères d'observations de notre grille d'analyse du corpus.

Ces quatre critères sont les suivants :

- ✓ Le contenu du discours de l'enseignant(e) codé « **DSC 1, 2, 3 et 4** » où sont observées les modalités suivantes :
 - *Les consignes et questions de nature lexicale proposées par l'enseignant,*
 - *L'emploi de termes métalinguistiques du vocabulaire courant,*
 - *L'emploi de procédés métalinguistiques, et*
 - *L'emploi de termes spécifiques à la discipline enseignée.*
- ✓ Les choix didactiques de l'enseignant(e) dans le sens d'un développement des compétences lexicales et d'une structuration lexicale des apprentissages ; ce critère est codé « **DID 1 et 2** » dans la grille d'analyse. Les modalités observées sont notamment :
 - *la mobilisation de termes polysémiques et transversaux, ainsi que*
 - *la nature des activités métalinguistiques de compréhension orale.*

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ L'accompagnement et l'étayage de l'enseignant(e) pour faire évoluer les élèves vers une maîtrise lexicale ; ce critère est codé : « **ETG 1, 2 et 3** »
- ✓ Les choix pédagogiques de l'enseignant(e) pour faire évoluer la compréhension lexicale de la classe ; ce dernier critère est codé « **PED** » dans la grille d'analyse.

Le codage des critères d'observation permet, tout au long de ce chapitre, d'établir un lien permanent entre l'exploitation du corpus et la grille d'analyse.

Le langage des disciplines est parfois enseigné comme un « allant de soi » : « *les élèves savent* ».

Pourtant, si nous n'avons pas relevé de confusions de nature sémantique avec le lexique disciplinaire, il en est tout autre avec le lexique polysémique et transversal que l'élève est amené à rencontrer, et à mobiliser dans plusieurs disciplines. La polysémie des mots transversaux nécessite un travail d'investigation. L'objectif recherché par l'enseignant(e) est d'obtenir chez les élèves une meilleure prise de conscience de l'emploi d'un terme, d'une discipline à une autre. Ce **langage des disciplines** permet la production et la compréhension de l'élève dans chaque matière enseignée, alors que le **langage de scolarisation**, avec les consignes, les questions de l'enseignant ou ses reformulations, accompagnent l'entrée de l'élève dans le langage des disciplines en général.

Dans les classes de cinquième ordinaire du corpus, l'emploi de termes spécifiques à la discipline ne pose pas de problème de compréhension, comme c'est le cas par exemple pour les termes suivants dont nous citerons juste les références au corpus :

- ✓ « féodalité & fief » (*Annexe 6 - HIST1-NR/Pouvoir royal/ Tp²⁸⁶ 9 & 33*)
- ✓ « conjugaison » (*Annexe 1 - FR1-NR/Conjugaison / Tp 9*)
- ✓ « fiole & tube à essai » (*Annexe 10 - SVT1-NR/Dissolution / Tp 125 & 126*)
- ✓ « zone & démarquage » (*Annexe 15 - EPS-REP+/Football / Tp 15 & 17*)

En revanche, en SEGPA et en UPE2A, des difficultés de compréhension existent sur des termes spécifiques, notamment lorsqu'ils sont intégrés dans une question de l'enseignant au voisinage d'un terme polysémique. Nous avons pu l'observer dans un cours de géographie, en classe de cinquième SEGPA. Dans ce cours, l'enseignant se donne pour objectif de rendre les élèves capables de caractériser la richesse ou la pauvreté d'un pays, par une argumentation autour du thème des pays riches et des pays pauvres.

²⁸⁶ Indication du ou des numéro(s) de tour de parole (élève ou enseignant(e)) dans la transcription de la séance

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Il introduit la séance par deux questions ouvertes ; le choix de ce type de question vise à encourager les élèves à exprimer leur opinion, et donc à s'exprimer à l'oral.

Au tour de parole 2E de l'extrait suivant, l'élève sollicite la parole pour répondre à la première question mais l'enseignant enchaîne sur la seconde question et demande aux élèves de la traiter en priorité.

Les questions et consignes des enseignants sont surlignées en jaune dans les extraits qui suivent, ainsi que dans l'ensemble des transcriptions du corpus.

0' 40	1P	alors aujourd'hui en géographie + donc on va commencer une nouvelle leçon on va travailler sur le thème des pays riches ou des pays pauvres donc moi je vais vous poser une question donc la question d'aujourd'hui je vous l'affiche en même temps sur le vidéoprojecteur c'est celle-ci d'ailleurs il y aura deux questions aujourd'hui donc la première quels sont les pays riches et les pays pauvres donc on va tenter de répondre à cette question et la suivante (un élève lève le doigt)
	2 E	monsieur monsieur
	3 P	je finis
	4 E	j'ai déjà fais ça
	5 P	comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays + ça veut dire quoi cette deuxième question + qui l'a comprise

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Dans ce passage, deux questions de nature différente sont proposées de manière consécutive, aux élèves. Tandis que la première appelle une énumération de pays, la seconde question nécessite une argumentation autour des signes extérieurs du niveau de vie d'un pays en général.

Entre les tours de parole numéro 5 et 11 de l'extrait suivant, l'enseignant accompagne les élèves sur la définition du verbe « **caractériser** ». Ce terme polysémique pose un problème de compréhension à la classe ; la première proposition d'un élève convoque les notions de possession et de destin « *avoir la richesse et être pauvre* » ; la proposition suivante fait appel à une notion de conservation au tour de parole numéro 10 : « *garder la richesse* ».

1' 00	5 P	qui pourrait l'expliquer aux autres comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays
	6 E	comment comment ils font pour avoir la richesse et être pauvres
	7 P	alors c'est pas vraiment ça c'est pas comment les pays font pour être riches ou pauvres ++ qu'est-ce que ça pourrait être comment se caractérise la richesse de la pauvreté d'un pays qu'est ce qu'on vous demande là
	8 E	garder garder garder la richesse
	9 P	plus fort j'entends pas
	10 E	garder la richesse de
	11 P	non c'est pas comment ils gardent la richesse

L'enseignant poursuit son étayage par un geste de régulation (codé « **ETG 1** » dans la grille d'analyse). Pour cela, il se sert du levier de la **langue de scolarisation** dans le sens où il reformule sa question de deux manières différentes ;

- ✓ sa première reformulation remplace le verbe « caractériser » par le verbe « voir »,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ sa seconde reformulation remplace, quant à elle, le verbe « caractériser » par le verbe « reconnaître ».

2' 00	11 P	non c'est pas comment ils gardent la richesse + alors je vous la reformule autrement comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays on pourrait poser la question comme ceci aussi comment voit-on qu'un pays est riche ou qu'un pays est pauvre à quoi on reconnaît un pays pauvre et à quoi on reconnaît un pays riche
-------	------	---

Les verbes « voir et reconnaître » apparaissent dans le dictionnaire Larousse comme deux définitions du verbe « distinguer²⁸⁷ », et ce mot fait partie des synonymes rattachés dans le dictionnaire Larousse au verbe « caractériser ». Le procédé linguistique utilisé par l'enseignant pour étayer les réponses des élèves est donc la synonymie.

Par ailleurs, juste avant de reformuler sa consigne, il annonce son intention de manière explicite aux élèves :

2' 00	11 P	alors je vous la reformule autrement
-------	------	--------------------------------------

Ce *geste métalinguistique* fait partie des stratégies de communication, codées « **PED** » dans notre grille d'analyse. En explicitant sa démarche, l'enseignant limite la charge cognitive des élèves. Il s'inspire ensuite de la démarche expérimentale, *notion spécifique à la didactique des SVT*, pour recueillir les réponses des élèves aux deux questions de départ.

2' 15	13 P	premièrement moi je vais noter vos hypothèses ce que vous pensez pour la question un ce que vous pensez pour la question deux et ensuite quand on travaillera avec les documents et bien on verra quelles hypothèses on peut valider donc c'est à dire ce que vous avez dit et qui était juste et quelles hypothèses sont fausses donc je vous rappelle que là dans vos hypothèses y a pas de mauvaises réponses pour l'instant c'est ce que vous pensez pour l'instant
-------	------	---

Le *choix didactique* de cet enseignant de SVT de transférer la démarche expérimentale à la géographie génère quatre minutes et cinquante secondes de participation active des élèves aux interactions langagières, sur un volume de 74 tours de parole *comme le montrent les éléments surlignés dans la zone bleutée du synopsis présenté à la page suivante*.

Synopsis de la séance de géographie enregistrée en classe de 5ème SEGPA

Date : vendredi 8 juin 2012 Lieu : Collège Alexandre Dumas 13003 Marseille Effectif : 8 élèves Ressources : Manuel de géographie + planisphère											
Durée : 42 minutes 30 sec			Enseignant : Titulaire			Supports : Tableau +rétroprojecteur+ cahier					
Déroulement			Episodes didactiques			Topo génèse	Mésogénèse				Organisation de la classe
Tps Durée	Tdp (*) nbr	Phases	Jeu d'appren- tissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Tableau cahier Vidéoprojecteur Supports Ressources	Contenu lexical		Modalité d'action des élèves	
							Disciplinaire spécifique	Trans versal Générique			

²⁸⁷ Source : Dictionnaire Larousse consulté en ligne sur le site <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/distinguer/26067>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

0	1	Rituel + Annonce du thème				haute			Les pays riches et les pays pauvres		Collectif Ecouter
0'40	1										
0'40	1 A 12	Compréhension de la problématique et des questions	Faire expliquer à la classe le sens d'une question de géographie	Comprendre le sens d'une question et la reformuler		médiane	Quels sont les pays riches et pauvres ? Ca veut dire quoi, cette deuxième question ? Comment caractériser la richesse ou la pauvreté d'un pays ? Qui pourrait l'expliquer aux autres ?	Quels sont les pays riches et pauvres ? Comment caractériser la richesse ou la pauvreté d'un pays ?	Richesse - pauvreté	hypothèse	Collectif Dire
1'35	12										
2'15	13 A 90	Sollicitation et recueil des propositions des élèves	Faire émettre des propositions	Nommer et ranger des pays en fonction d'un critère défini <i>Le niveau de vie</i> <i>Le continent</i>		basse	D'après vous Quels sont les pays riches ? Quels sont les pays pauvres ? Emettez des hypothèses On pourrait les rassembler dans quoi en fait ils sont où ces pays ? Ils sont dans quel continent ? L'Angleterre est-ce que c'est en Europe ? Quels pays vous pensez qui sont des pays pauvres ou quels continents sont pauvres pour vous ? D'autres idées pour les pays pauvres ? Tokyo c'est dans quel pays ?	Inscription par l'enseignant des hypothèses formulées par les élèves au tableau	5 noms de continents 11 noms de pays 2 noms de villes	Président Argent	Collectif Dire <i>Ses idées sur un sujet</i>
4'50	77										
7'05	91 A 184	Compréhension du travail du géo Graphe Sollicitation et recueil des propositions des élèves	Faire justifier ses propositions	Argumenter ses choix		basse	Comment se caractérise la richesse d'un pays ? Comment on peut voir qu'un pays est riche ? Tu en penses quoi ? ça veut dire quoi avoir des sous ? Bon on précise quoi sur ce président ? Comment tu le vois qu'ils sont riches ? Est-ce qu'ils se baladent avec des vêtements faits en or ? Comment se caractérise la pauvreté d'un pays ? Est-ce que quelqu'un a quelque chose à rajouter avant qu'on passe à l'étude des documents et qu'on essaie d'y répondre à ces deux questions ?	Inscription par l'enseignant des hypothèses formulées par les élèves au tableau	Habitants sécheresse roi guerre immeuble bâtiment	Payer Guerre Bateau Vêtement Budget Nourrir électricité	Collectif Dire
8'40	93										
15'	184 A 249	Entraînement au travail du géographe	Faire interpréter correctement les graphiques proposés	Utiliser une légende pour analyser un document		médiane	Questions Alors c'est quoi déjà le titre de ce document ? D'après la légende, ça représente quoi ? C'est quoi les calories végétales ? Qu'est-ce que ça peut être les calories animales Ça représente quoi ? où la population est-elle la plus nourrit et la moins nourrit ? Justifiez la réponse donc c'est quoi là ce qu'on vous demande concrètement ? C'est quoi qu'on vous demande dans la 1ère question là qu'on vient de lire ? Où l'alimentation est-elle la moins équilibrée ? Consignes Alors vous sortez votre cahier de géographie Sur votre cahier vous me notez la date d'aujourd'hui et vous allez répondre d'abord seuls aux 2 premières questions Alors les 2 questions vous ne les écrivez pas vous écrivez juste le numéro de la question justifiez la réponse Alors regardez par rapport à ces 4 graphiques vous devez répondre à ces 2 questions Il faut apporter une preuve à l'aide du document Alors je vous demande pas de dire la réponse à haute voix mais de l'écrire donc d'abord sur votre cahier vous allez écrire 1 pour la question 1 et vous écrivez votre réponse à la question 1 La date elle est écrite au tableau vous pouvez l'écrire la date d'aujourd'hui vous écrivez 1 pour la question 1 vous y répondez vous écrivez 2 pour la question 2 vous y répondez allez à vous de travailler je vous laisse cinq minutes donc ne perdez pas de temps à recopier la question + je vous ai dit ne perdez pas de temps à recopier la question vous mettez le numéro de la question et vous y répondez directement + je vous ai dit ne perdez pas de temps à recopier la question vous écrivez le numéro seulement	Document projeté contenant 4 graphiques et 2 questions	Calories Animales Végétales Population Nom des 5 continents	manger	Collectif Dire Individuel Ecrire Collectif Dire
13'	65										

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

284	249 A 364	Institutionnalis at° Du Savoir Correction guidée à l'analyse d'un graphique	Faire justifier Ses réponses	Argumenter ses choix	médiane	<p style="text-align: center;">Lis la 2ème question tu peux la lire quand même</p> <p>Alors j'ai regardé un peu vos réponses vous avez tous eu le temps d'écrire quelque chose donc là posez vos stylos alors Nourredine à la première question où la population est-elle la plus nourrie tu as répondu quoi ?</p> <p>Qui a répondu autre chose que aux États-Unis Fayade tu avais mis que c'était où toi où que la population était le plus nourrie</p> <p>Qui a mis autre chose ? Tu as mis quoi toi ?</p> <p>Quel est l'endroit où il y a le plus comment on voit en fait que la population est plus nourrie à un endroit qu'à un autre comment vous avez fait pour trouver ? Et comment tu vois quel est le pays qui a le plus de nourriture ?</p> <p>Il y en a une région parmi toutes qui a le plus de calories ça va être laquelle ?</p> <p>Quelle est la population la plus nourrie ?</p> <p>Qui a mis autre chose que Afrique ?</p> <p>Comment on fait pour voir qui a juste ou non qu'elle est la moins nourrie comment on va faire en se servant du graphique ? Entre l'Asie et l'Afrique, quel est le continent le moins nourri des deux</p> <p>Quel est le nombre le plus petit des deux ?</p> <p>En Afrique subsaharienne est-ce qu'ils reçoivent beaucoup de calories animale est-ce qu'ils mangent beaucoup de viande d'œufs de poisson ?</p> <p>Combien on a de calories en Union Européenne et aux États-Unis c'est quoi le score qu'on a nous par jour et par habitant ? ça nous apporte quoi alors sur les pays riches ou pauvres quelles sont les pays là qu'on a vu qu'il y avait qui mangeaient pas beaucoup qui étaient moins nourris ? Je vais mettre quoi en vert parmi vos hypothèses qui sont bonnes ? L'Inde c'est dans quel continent ?</p>	Calories Animales Végétales Population Nom des 5 continents	Manger	Collectif Dire
132	115								
42' 030	364 1	Rituels de fin de séance	Annonce du contenu de la séance suivante		haute				Collectif Ecouter

Faire émettre des hypothèses à partir d'un questionnement de départ est une démarche spécifique que l'on retrouve dans les cours de SVT. L'exportation de cette démarche à la géographie stimule les productions orales des élèves de cette classe de cinquième SEGPA. Comme l'indique Gérard Sensevy, l'un des apports de l'approche comparatiste est une déconstruction probable des similitudes et différences qui existent entre savoirs et disciplines.

Par ailleurs, la dédramatisation de l'erreur par l'enseignant,

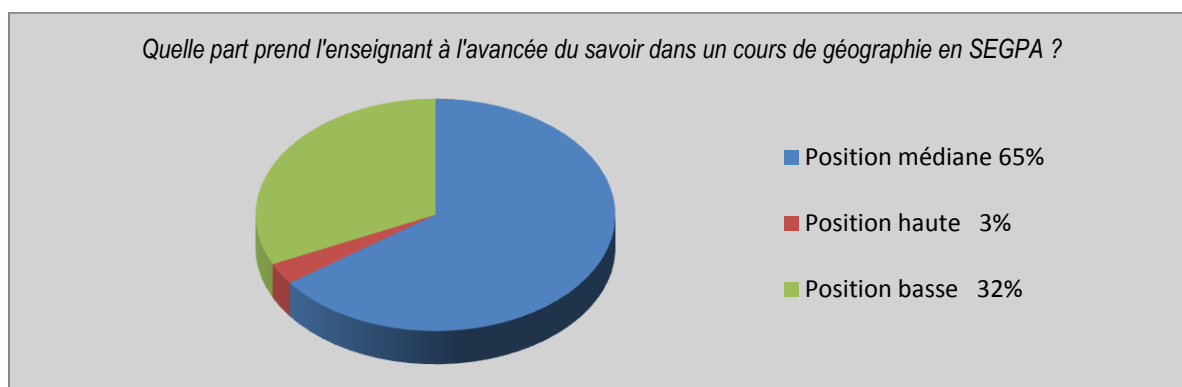
2' 15	13 P	<u>je vous rappelle que là dans vos hypothèses y a pas de mauvaises réponses pour l'instant c'est ce que vous pensez pour l'instant</u>
-------	------	---

et la position qu'il garde par rapport à la production du savoir durant toute la durée de la phase de recueil des propositions des élèves dédramatise le risque d'erreur. Comme l'indique le synopsis, le topos de l'enseignant reste bas, depuis l'annonce des questions de début du cours, jusqu'au travail d'entraînement sur documents à partir duquel sont vérifiées les hypothèses des élèves.

Le graphique qui suit indique la position de l'enseignant par rapport à l'avancée du savoir durant toute la durée de la séance :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 16 : Position topogénétique de l'enseignant pendant un cours de géographie en SEGPA



Dans l'exemple de ce cours de géographie en SEGPA, nous sommes partis des difficultés de compréhension des élèves sur un terme polysémique puis, *au fur et à mesure que nous progressons dans l'analyse de la relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant autour de ces activités langagières*, nous élargissons inévitablement notre regard sur les choix pédagogiques et didactiques qui guident l'avancée du savoir tout au long de la séance. Le résultat de l'analyse de cet événement remarquable permet d'avancer que la synergie entre :

- ✓ la langue de scolarisation (*composante de la maîtrise de la langue*)
- ✓ les gestes métalinguistiques de l'enseignant (*choix pédagogiques*) et
- ✓ son transfert de la démarche expérimentale à sa discipline (*choix didactiques*)

a permis à des élèves en difficulté scolaire de participer de manière active à l'amélioration de leur vocabulaire pendant 74 tours de parole et près de cinq minutes.

Enfin, nous avons exploré, *dans le chapitre précédent*, les éléments qui permettent de caractériser la voix des enseignants du corpus et nous avons obtenu, pour l'enseignant de cette classe de SEPA, les résultats suivants :

Tableau 38 : Caractéristiques vocales de l'enseignant de géographie en SEGPA (rappel)

Discipline	Codage	Débit moyen (nbr de mots par min)	Puissance	Variation d'intensité	Variation de débit
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	146	Moyenne	oui	oui

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Avec un débit moyen de 146 mot par minute, la vitesse d'élocution de l'enseignant se situe parmi les moins élevées des vitesses enregistrées chez l'ensemble des enseignants du corpus.
- ✓ Avec des variations d'intensité et de débit dans sa voix, l'enseignant facilite le maintien de l'attention des élèves sur son discours et leur participation aux interactions langagières tout au long de la séance.

Les données quantitatives relatives au volume de prise de parole des élèves dans ce cours de géographie confirment leur participation à l'oral :

Tableau 39 : Volume de prise de parole des élèves et de l'enseignant en cours de géographie en SEGPA

DONNEES QUANTITATIVES DE PRISE DE PAROLE EN GEOGRAPHIE, EN SEGPA			
Durée de la séance			42min 30 sec
Nombre de tours de paroles	TOTAL		364
	ENSEIGNANT		170
	ELEVES	Individuel	192
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	2
Durée moyenne d'intervention des élèves			3 secondes 47

Interprétation du tableau

- ✓ Le nombre de prises de parole des élèves (192 + 2 = 194) est supérieur à celui de l'enseignant (170).
- ✓ La durée moyenne d'intervention des élèves (3.47 sec) figure parmi les plus élevées dans le corpus, comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent²⁸⁸.

Après l'exploration des difficultés de compréhension des élèves dans ce cours de géographie en SEGPA, élargissons notre regard à l'ensemble du corpus et recensons, parmi les termes polysémiques et/ou transversaux mobilisés en classe par les enseignants, ceux qui ont posé des problèmes de compréhension aux élèves.

Le groupe de travail « maîtrise de la langue » de l'académie d'Aix-Marseille a relevé en 2013 seize termes transversaux : « *fonction, image, emploi, matière, sujet, objet, temps, espace,*

²⁸⁸ Tableau 35 : Durée moyenne de l'intervention orale en classe des élèves

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

figure, organisation, événement, domaine, milieu, ligne, mode, théâtre ». Tous ces mots appartiennent à la même classe grammaticale : il s'agit de noms communs. Pourtant, l'exemple du cours de géographie de SEGPA que nous venons d'étudier démontre que des mots appartenant à d'autres classes grammaticales génèrent également chez les élèves des problèmes de compréhension.

Le tableau n°38 ci-dessous recense les termes polysémiques et/ou transversaux mobilisés par les enseignants dans le corpus, et surligne ceux qui génèrent des problèmes de compréhension chez les élèves.

Tableau 40 : Recensement des termes polysémiques et/ou transversaux mobilisés dans le corpus et des **termes (surlignés) qui génèrent des problèmes de compréhension chez les élèves**

Discipline	Codage	Terme polysémique mobilisé durant la séance	Classe grammaticale	Numéro du tour de parole dans la transcription de la séance
Français	FR1 NR Conjugaison	Temps (<i>tout le</i>) Groupe (<i>les verbes du premier</i>) Reste (<i>le</i>)	<i>Nom masculin</i> <i>Nom masculin</i> <i>Nom masculin</i>	41 G8 / 53 P 33P 40 P
	FR2 REP+ Littérature	Fonction (<i>du dialogue</i>) Temps (<i>en temps réel</i>) Sens (<i>construire du</i>)	<i>Nom féminin</i> <i>Nom masculin</i> <i>Nom masculin</i>	67 P 75 P 82 A
	FR3 SEGPA Vocabulaire	Sens (<i>de la phrase</i>) Différence	<i>Nom masculin</i> <i>Nom féminin</i>	138 P 190 P
	FR4 SEGPA Littérature	Problème Image Temps (<i>en même</i>) Pied Différents (<i>mots</i>) Expressions	<i>Nom masculin</i> <i>Nom féminin</i> <i>Nom masculin</i> <i>Nom masculin</i> <i>Adjectif</i> <i>Nom féminin</i>	56 P 98 P 103 P 191 P 348 P 350 P
	FR5UPE2A Vocabulaire	Affaires (<i>pour l'école</i>) Produits Pendant (<i>ce temps</i>) Image	<i>Nom féminin</i> <i>Nom masculin</i> <i>Préposition</i> <i>Nom féminin</i>	28 G5 / 29 P 281 P 30 G6 / 31 P 199 P
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	Événement Légende Objet Sujet Situation Territoire Domaine	<i>Nom masculin</i> <i>Nom féminin</i> <i>Nom masculin</i> <i>Nom masculin</i> <i>Nom féminin</i> <i>Nom masculin</i> <i>Nom masculin</i>	23 P 26 F9 27 P 27 P 27 P 29 P 35 P
		Sévère (<i>être</i>) Différence Coté	<i>Adjectif</i> <i>Nom féminin</i> <i>Nom masculin</i>	1P 178 P 187 P

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

	HIST2 REP+ Vercingétorix	Légende Temps Bataille Moment Territoire	Nom féminin Nom masculin Nom féminin Nom masculin Nom masculin	197 P 217 G3 313 P 321 P 350 P
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	Richesse Caractériser Temps (<i>en même temps</i>) Exemple Légende Temps (<i>le temps d'écrire</i>)	Nom féminin Verbe transitif Nom masculin Nom masculin Nom féminin Nom masculin	5P 5P 50 P 54 P 190P / 321 P 249 P
	GEO2 UPE2A Démographie	Paysage Temps (<i>dans un premier</i>) Endroit Plan Genre (<i>d'arbre</i>) / (<i>de paysage</i>) Coté Reste (<i>le</i>)	Nom masculin Nom masculin Nom masculin Nom masculin Nom masculin Nom masculin	35 P / 102 P / 143 P 35 P 35 P / 49 P 37 P 43 P / 155 P 65 P 102 P
SVT	SVT1 NR Dissolution	Situation (<i>de départ</i>) Eléments Temps	Nom féminin Nom masculin Nom masculin	6 P 9F6 / 333P 34 P / 103 P
	SVT2 REP+ Energie	Temps Différence Chiffre Organe Espace Reste Elément Organe Ordre	Nom masculin Nom féminin Nom masculin Nom masculin Nom masculin Nom masculin Nom masculin Nom masculin Nom masculin	8P 155 P 160 P 193 F1 214 P 238 P 279 P 285 P 326 P
	SVT3 SEGPA Anatomie	Image Coté Membre Inférieur Supérieur	Nom féminin Nom masculin Nom masculin Adjectif Adjectif	1 P 46 P / 615P 461 P 254 P 475 P
	SVT4 UPE2A Respiration	Inverse Ensemble Problème	Adjectif Nom masculin Nom masculin	40 P 40 P 322 P
EPS	EPS NR Badminton			
	EPS REP+ Football			
	EPS SEGPA Acrosport	Figure Temps	Nom féminin Nom masculin	35 G 42 P
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	Milieu Règles Point	Nom masculin Nom féminin Nom masculin	68 PS 7 PS 50 F1

Interprétation du tableau

- ✓ Les termes surlignés en jaune sont ceux sur lesquels les élèves ont rencontré, au tour de parole indiqué dans la dernière colonne du tableau, un problème de compréhension.
- ✓ Parmi les quatre disciplines du corpus, c'est en histoire-géographie que le nombre de termes polysémiques et/ou transversaux sur lesquels les élèves ont rencontré des difficultés de compréhension est le plus élevé : nous en avons recensé cinq.
- ✓ La nature et le genre des huit mots qui posent un problème de compréhension aux élèves sont variés. On trouve : 3 adjectifs, 3 noms communs (*2 au genre féminin et 1 au genre masculin*), 1 préposition et 1 verbe transitif.
- ✓ Sur les 71 termes polysémiques et/ou transversaux recensés dans le corpus : 28 émanent de l'histoire-géographie, 20 émanent des SVT, 18 émanent du français et 5 émanent de l'EPS.
- ✓ Deux termes apparaissent dans plusieurs disciplines : le terme « Temps » et les termes « Image/Paysage ».

Examinons d'abord comment les disciplines mobilisent les notions de temps et d'image, puis essayons de comprendre ensuite l'origine des difficultés de compréhension des élèves sur ces termes polysémiques et/ou transversaux qui leurs posent problème en SVT, en français et en histoire-géographie.

Comment les disciplines parlent-elle de la notion de temps ?

Le terme « temps » est mobilisé dans les quatre disciplines du corpus. On le retrouve dans les transcriptions de neuf cours : trois cours de français, trois cours d'histoire-géographie, deux cours de SVT et un cours d'EPS.

Récapitulons l'emplacement précis de l'usage de mot « temps » dans les transcriptions du corpus en précisant le numéro de l'annexe, le codage du cours et les numéros des tours de paroles qui le prononcent. Lorsque le numéro du tour de parole est suivi de la lettre « P », le mot « temps » est prononcé par l'enseignant ; dans les autres cas, il est prononcé par un élève :

- *Annexe 1 - FR1-NR/Conjugaison / Tp 41 G8 + 53P*
- *Annexe 2 - FR2-REP+/Littérature / Tp 75P*

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- **Annexe 4 - FR4-SEGPA/Littérature** / 103 P
- **Annexe 7 - HIST2-UPE2A/Vercingétorix** / Tp 217 G3
- **Annexe 8 - GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays** / Tp 50P + 249 P
- **Annexe 9 - GEO2-UPE2A/Démographie** / Tp 35P
- **Annexe 10 - SVT1-NR/Dissolution** / Tp 34 P + 103P
- **Annexe 11 - SVT2-REP+/Energie** / Tp 8P
- **Annexe 16 - EPS-SEGPA/Acrosport** / Tp 42P

Examinons, à présent, l'usage du mot « temps » dans les disciplines :

- ✓ En français-conjugaison, la notion de temps est considérée dans sa succession, à partir des différentes formes qui marquent le temps des verbes et l'action ou l'état dont on parle (Dictionnaire le Robert).

7' 30	40 P	<i>c'est obligé que ce soit devant A O U et euh et non puisque le reste c'est forcément un E au premier groupe</i>
	41 G8	<i>oui mais c'est pas tout le temps</i>
	42 P	<i>c'est au présent c'est toujours comme ça au présent sur les verbes en CER oui</i>

Annexe 1 : FR1-NR/Conjugaison : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent

Dans ce cours de français dédié à la conjugaison des verbes irréguliers, l'usage du mot « temps » est implicite car le terme en lui-même n'est pas prononcé en ce sens. Dans l'extrait ci-dessus il est considéré, *par l'élève G8 au tour de parole n°41*, dans le caractère systématique d'une action.

- ✓ En français-littérature, l'usage du mot « temps » désigne, d'après le Robert : « *un milieu indéfini où paraissent se dérouler irréversiblement les existences dans leur changement ou les événements et les phénomènes dans leur succession, dans le temps du récit ou de la narration* ». C'est le sens que mobilise cette enseignante de français dans ce cours de littérature dans lequel elle conduit l'analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure :

6' 30	75 P	<i>donc entre Romane et sa copine + <u>ben on se disait que finalement ce dialogue permettait de rendre + l'histoire + vivante hein + et on avait l'impression de vivre en temps vraiment réel + ce que les filles + effectivement ce sont échangées</u> hein alors Raphaëlle est-ce que tu peux nous confirmer que c'est pour ça ou peut-être pas</i>
	76 A	<i>Moi j'ai écrit ça de manière intuitive</i>

Annexe 2 : FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ En histoire, le temps est lié à un moment ou à une époque qui occupent une place déterminée dans une suite d'événements. Cette durée peut-être caractérisée par une expression du type « *En ce temps-là, ...* » (Larousse) ou peut-être mesurable (le Robert) comme le montre ce cours d'histoire sur l'exercice du commandement sous Vercingétorix :

38' 00	215 P	elles nous montrent quoi
	216 F2	C'est elles nous montrent avec qui
	217 G3	Le temps de la guerre
	218 F2	Non
	219 P	Pourquoi de 58 à 52 et de 52 à
	220 F2	L'année euh
	221 G4	L'année et le jour je sais pas quoi
	222 P	L'année et le jour plus que l'année et le jour pensez
	223 G4	Quand il s'est battu parce que ils disent avant Jésus-Christ monsieur
	224 P	Oui c'est quoi 58 à 52 c'est ça
	225 G4	58 à 52 avant Jésus-Christ avant + Jésus-Christ
	226 P	Et le deuxième c'est
	227 F2	53 à 52
	228 F1	Mais là-bas c'est 53 53 euh 53
	229 P	C'est les périodes deux moments de la guerre hein deux moments de la guerre ponctués par des batailles les batailles on les reconnaît comment le moment où les deux armées se rencontrent

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

- ✓ En géographie, le temps peut-être considéré dans sa durée globale ou bien dans une portion limitée de cette durée globale (le Robert) :

10' 50	35 P	dans un premier temps on va essayer de savoir où sont tous ces endroits là pour trouver la réponse
--------	------	---

Annexe 9 : GEO2-UPE2A/Démographie

- ✓ Dans l'extrait ci-dessous d'un cours de SVT, la notion de temps renvoie à des moments plus ou moins éloignés, par intervalles et sans régularité :

4' 30	34 P	voilà on veut montrer comment l'eau dissout le calcaire alors je vous allez travailler par deux euh vous avez euh une feuille de brouillon ou bien sur votre cahier à vous de choisir vous allez rédiger par deux donc vous travaillez vous aurez les mêmes réponses et vous faites l'activité de temps en temps vous avez aussi le choix quand vous voulez répondre au questionnaire que monsieur Carnus vous a distribué de temps en temps vous avez le droit d'arrêter l'activité pour continuer d'accord oui
-------	------	---

Annexe 10 : SVT1-NR/Dissolution : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie

- ✓ En français, en géographie comme en EPS, le mot « temps » prend parfois le sens du caractère simultané d'un même instant avec l'expression « en même temps » comme l'illustrent les trois extraits suivants :

6' 00	103 P	alors + chut on le lit silencieusement Katia tu te retournes + vous allez le lire et en même temps Jonathan s'il te plaît concentre toi + bien alors + lis ton texte Jordan et Jonathan
-------	-------	--

Annexe 4 : FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

	50 P	en Europe donc tous les pays-là que vous me dites Luxembourg Suisse Espagne ce sont des exemples de pays en Europe donc quand Fayade a dit en Europe en fait il a cité tous ces pays en même temps
--	------	---

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie

19' 30	42 P	ceux qui veulent que je les aide + vous vous mettez sur la troisième colonne + les autres vous vous mettez sur la colonne 1 et 2 + c'est parti ceux qui veulent que je les aide je les aide ici ++ c'est bien + pousse avec les 2 jambes en même temps + très bien +++ Khajija il ne faut pas poser le front il faut poser la nuque + les mains devant + allez + regarde ton nombril regarde ton nombril +++ allez dernier passage vous me faites la roue
--------	------	--

Annexe 16 : EPS-SEGPA/Acrosport : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport

- ✓ Enfin en français, en géographie et en SVT, le temps peut-être considéré dans sa durée (le Robert). Cette durée est considérée comme une quantité mesurable (Larousse²⁸⁹) comme c'est le cas dans les quatre extraits de cours suivants :

	168 P	nous et vous c'est du vert + allez je laisse à tout le monde le temps d'écrire ces deux verbes
--	-------	---

Annexe 1 : FR1-NR/Conjugaison : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent

28' 35	249 P	mais lit la la deuxième question tu peux la lire quand même ++ alors j'ai regardé un peu vos réponses vous avez tous eu le temps d'écrire quelque chose donc là posez vos stylos alors Nourredine à la première question où la population est-elle la plus nourrie tu as répondu quoi
--------	-------	--

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie

21' 15	103 P	Stop vous écoutez et vous finirez vos phrases euh si vous avez le temps après + on commence par Nathan et après vous allez + dites nous ce que vous avez fait
--------	-------	--

Annexe 10 : SVT1-NR/Dissolution : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie

	8 P	Avec tout le temps que t'as eu + non seulement t'as eu avant les vacances mais + toute la semaine dernière + plus hier alors comment je fais du coup je te mets zéro + allez ben Keira puisque j'ai ton cahier on va épargner Myriam hein on va dire que + c'est parce qu'on ne s'est pas vu depuis longtemps et elle a un peu perdu la tête
--	-----	---

Annexe 11 : SVT2-REP+/Energie : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles

Examinons, à présent, comment les disciplines parlent de l'image dans les séances du corpus.

Comment les disciplines évoquent-elles l'image ?

Les termes « image / paysage », sont mobilisés dans trois disciplines du corpus. On retrouve le terme « image » dans les transcriptions des cours suivants :

- **Annexe 4 - FR4-SEGPA/Littérature** / 98 P
- **Annexe 5 - FR5-UPE2A/Vocabulaire** / 199 P
- **Annexe 12 - SVT3-SEGPA/Anatomie** / Tp 1 P

²⁸⁹ Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/temps/77238>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

On retrouve le terme « paysage » à plusieurs moments de la transcription du cours suivant :

➤ **Annexe 9 - GEO2-UPE2A/Démographie / 35 P + 102 P + 143 P**

Examinons, à présent, l'usage du mot « image » dans les disciplines :

- ✓ En français, le mot « *image* » désigne la représentation et l'imitation de la réalité. Le terme appartient au vocabulaire concret.

4' 30	98 P	chut alors cette image vous l'avez observée et maintenant je vous laisse chut je vous donne le texte
-------	------	---

Annexe 4 : FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)

Dans ce cours de français littérature, l'enseignante fait le choix d'analyser avec les élèves l'œuvre d'Alphonse Daudet. Elle fait le choix d'entrer dans l'analyse par l'image, avant de procéder à l'analyse du texte. L'illustration de la chèvre de Monsieur Seguin dans l'enclos de la ferme, regard pointé vers le haut de la colline, est projeté au tableau. S'en suit un recueil des représentations des élèves sur deux niveaux de perspective : le premier plan et l'arrière plan.

Au premier plan, on distingue l'attitude et le regard de la chèvre, en arrière plan, la colline.

Dans le domaine des arts, l'image désigne « la représentation d'un objet ». L'**image littéraire** permet d'exprimer une idée neuve, plus précise ou plus originale que celle produite ou représentée par les mots utilisés²⁹⁰.

Dans un tout autre registre que l'illustration d'une œuvre littéraire pour laquelle l'image peut apporter des éléments complémentaires au texte, l'image, *support d'activités langagières autour du vocabulaire de la vie quotidienne*, sert de levier à l'enseignante d'une UPE2A pour engager les EANA dans une activité lexicale entre leur langue d'origine, le portugais *pour la majorité d'entre eux* et l'anglais *pour quelques autres*, et leur langue seconde, le français.

17' 30	199 P	alors on regarde l'exercice 1 vous avez des images les livres de vocabulaire sont dans la petite armoire
--------	-------	--

Annexe 5 : FR5-UPE2A/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne

- ✓ Dans les Sciences de la Vie et de la Terre, *l'image* se réfère à une représentation du réel sous une forme iconique (photographie ou film). L'enseignant d'une classe de cinquième SEGPA sensibilise les élèves aux gestes de premiers secours. Expert en secourisme, ce professeur des écoles multiplie les supports dans le but de maintenir un

²⁹⁰ Source : Wikipédia consultée à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/Image_litt%C3%A9raire

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

lien entre la classe et l'extérieur. L'image, dans l'extrait ci-dessous, puis le documentaire un peu plus tard dans la séance contextualisent le savoir en permanence.

0' 00	1P	Au niveau du secourisme + on va travailler sur quelque chose aujourd'hui + qui a un rapport avec ce qui est arrivé à Elies + ça va être très rapide ça va durer deux minutes si vous écoutez bien + en bas ici la dernière petite image + vous regardez sur vos cahiers + la dernière petite image ici il y a + tout le monde l'a la feuille
	2 G1	Oui
0' 30	3 P	La dernière étiquette que vous avez en bas à droite + euh + vous voyez quoi + qu'est-ce que vous voyez + regardez la gambe de la personne elle est comment +
	4 G4	Elle est grande
	5 P	Elle est cassée + ok elle est cassée

Annexe 12 : SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain

L'enseignant reprend le terme « image » par le mot « étiquette » pour insister sur sa localisation et aider les élèves à en repérer l'emplacement.

L'image (animée ou fixe) est omniprésente dans l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre : film, animation, photographie, cliché, tableau de données, représentation graphique, dessin, schéma structural ou fonctionnel. Selon le groupe de travail sur la maîtrise de la langue de l'Académie d'Aix-Marseille, l'image ne fait pas l'objet d'une attention suffisante dans l'enseignement du second degré : « *Considérée comme allant de soi, l'image ne fait pas l'objet d'une formation dédiée (types d'images, adéquation de l'image à la question traitée, modalités d'obtention ou de construction de l'image, ...). On peut le regretter et les élèves quittent l'enseignement secondaire en ayant vu et étudié de nombreuses images sans s'être interrogés sur leur élaboration et leur fonction dans la construction des énoncés scientifiques*²⁹¹ ».

- ✓ En histoire-géographie, « *L'image* est d'abord la reproduction ou la représentation d'un objet grâce à des techniques variées ; ces techniques vont du croquis (*représentation simplifiée de la réalité*) à la photographie (*représentation fidèle de la réalité*). Cette dernière technique illustre l'extrait suivant d'un cours de géographie en UPE2A :

10' 50	35 P	alors je vous ai donné cette cette fiche cette feuille vous allez alors je vais vous le mettre en couleur hein vous allez avoir des photographies qu'on appelle des paysages à côté il va falloir je vais vous le projeter me trouver l'endroit le lieu + alors c'est où ça doit être ça voilà vous l'avez en couleur ici + le continent + la raison on va le faire après ça et puis la lettre sur la carte on va le faire après donc dans un premier temps on va essayer de savoir où sont tous ces endroits là pour trouver la réponse ben
--------	------	--

²⁹¹ Source : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_334917/fr/image

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

		vous l'avez sur la carte les photos correspondent à ce que vient d'écrire Génégis d'accord alors essayez de voir alors il y en a euh regardez il y a de tout hein on va peut être l'agrandir un peu voilà donc vous avez ce genre de paysage à votre avis c'est quoi là la Sibérie euh le désert l'Himalaya etc. vous avez cette photographie là essayez de voir ce que c'est hein les réponses sont sur votre fiche vous avez ça vous avez là euh les montagnes vous avez cette photographie là pas très c'est petit hein donc on va l'agrandir hein voyez regardez voilà vous avez ce paysage là et c'est fini je crois hein voilà donc à chaque fois on va mettre un mot le lieu le lieu c'est ce que est venue écrire Génégis est-ce que quelqu'un on va le faire ensemble le premier on va le faire ensemble est-ce que quelqu'un sait où on est là à votre avis on montre la photographie qu'est-ce que l'on voit comme paysage on va décrire la photographie d'abord avec les mots que l'on connaît si on connaît pas trop de mots on explique quand même qu'est-ce qu'on voit sur cette photographie ya Miguel qui a levé le doigt ya Savannah Hugo
--	--	---

Annexe 5 : GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

Enfin l'image permet la représentation de la diversité :

102 P	de l'eau hein de la chaleur et pas beaucoup d'eau voire pas beaucoup d'eau du tout eh ben on à ce paysage là qu'on appelle un désert chaud un désert ça veut dire qu'il n'y a personne il peut être froid comme au Canada où il peut être chaud comme ici au Sahara
-------	--

Annexe 5 : GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

143 P	il fait très froid chut et regardez on va rajouter quelque chose on va dire que le paysage est glacial allez un nouveau mot glacial hein c'est-à-dire qu'il y a beaucoup de glace dans le paysage dans l'eau sur les montagnes
-------	---

Annexe 5 : GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

Après une exploration de la manière dont les disciplines mobilisent les notions de temps et d'image, essayons de comprendre l'origine des difficultés de compréhension des élèves sur des termes polysémiques et/ou transversaux qui leurs posent problème en SVT, en français et en histoire-géographie.

Pourquoi certains termes posent-ils des problèmes de compréhension aux élèves ?

Le tableau de la page suivante rappelle les huit termes qui, dans le corpus, posent aux élèves des problèmes de compréhension.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 41 : Recensement des termes polysémiques et/ou transversaux mobilisés dans le corpus et qui génèrent **des problèmes de compréhension chez les élèves**

Discipline	Codage	Terme polysémique mobilisé durant la séance	Classe grammaticale	Numéro du tour de parole dans la transcription de la séance
Français	FR5UPE2A Vocabulaire	Pendant (<i>ce temps</i>)	Préposition	30 G6 / 31 P
Histoire	HIST2 REP+ Vercingétorix	Sévère (<i>être</i>) Légende Bataille	Adjectif Nom féminin Nom féminin	1P 197 P 313 P
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	Caractériser	Verbe transitif	5P
	GEO2 UPE2A Démographie	Genre (<i>d'arbre</i>) / (<i>de paysage</i>)	Nom masculin	43 P
SVT	SVT3 SEGPA Anatomie	Inférieur	Adjectif	254 P
		Supérieur	Adjectif	475 P

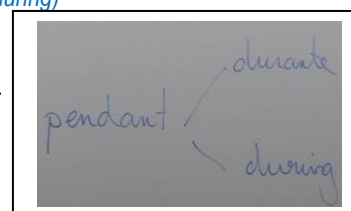
Les termes « Caractériser, inférieur et supérieur » ont été abordés précédemment.

Quelle est l'origine des difficultés des élèves sur ces mots et comment les enseignants s'y prennent-ils pour y remédier ?

- ✓ En français, la préposition « pendant » est confondue par un EANA avec l'enseigne d'un grand magasin puis avec un verbe du troisième groupe :

5' 00	29 P	dans quel autre magasin ils vont là Bonsalo
		Pendant ce templa
	30 G6	Pendant ce temps là alors c'est le nom d'un magasin ça
	31 P	Non
	32 G5	Non qu'est-ce que c'est pendant ce temps là ralentissement du temps didactique
	33 P	Perdu le temps
	34 F5	Pardon
	35 P	Perdu le temps
	36 F5	Non c'est pas qu'ils ont perdu le temps pendant c'est "durante" (<i>mot portugais qui signifie "pendant"</i>)
	37 P	Durante
	38 G5	Voilà alors on le traduit en anglais et en portugais (<i>l'enseignante écrit la traduction du mot pendant en anglais et en portugais au tableau, à savoir : pendant - durante - during</i>)
	39 P	
	5' 30	40 F5
41 P		Et en anglais
42 E		Je sais pas
43 P		Ben c'est pareil
44 G7		During
45 P		Oui c'est exactement la même base

Tableau →



Annexe 5 : FR5-UPE2A/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne

Pour favoriser l'apprentissage d'un mot nouveau, l'enseignante mobilise trois langues : *le portugais*, langue maternelle des deux tiers des effectifs de la classe, *l'anglais*, langue maternelle de quelques élèves et *le français*, langue seconde de l'ensemble des élèves de

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

cette UPE2A. Les trois versions du mot nouveau à retenir sont inscrites au tableau, comme c'est le cas pour la préposition « pendant ».

- ✓ En histoire, l'enseignant assume un double rôle : celui qui est le sien, *d'enseigner des contenus propres à sa discipline*, et celui de professeur de français. Au-delà de l'acquisition des connaissances sur des événements historiques, il doit régulièrement ralentir le temps didactique au profit de l'acquisition de connaissances lexicales. Les contenus d'enseignements de sa discipline sont étroitement liés à la maîtrise de la langue française et à sa culture. « *La dialectique profonde entre répétition et habitude [...] et nouveauté apportée par la situation hic et nunc dans laquelle un savoir est inclus* » (Sensevy, 2007, p. 18) *ne fonctionne pas comme dans une classe ordinaire. Par conséquent le ralentissement du temps didactique est permanent et les élèves évoluent lentement, sans parfois comprendre le sens de ce qu'ils apprennent* » (Davin-Chnane, 2013).

19'30	1 P	Allez Vercingétorix ça je vous le relis reste très sévère dans l'exercice du commandement être sévère Allam être sévère ça veut dire quoi	
	2 G3	Méchant	
	3 P	Chut	
	4 G3	Non monsieur	
	5 P	Tu t'appelles pas Allam + tu comprends le mot sévère	
	6 G6	Allam	
	7 P	être méchant être dur	
	8 F3	Pas gentil	
	9 P	Pas gentil voilà c'est ça + ça va	
	10 F1	Etre coupable	
	11 P	être	
	12 F2	Coupable	
	20'00	13 P	Coupable ah non non non pas du tout +
		14 F1	Coupable
		15 P	coupable c'est quand tu as fais quelque chose hein tu as volé tu as tué tu es coupable être sévère c'est être dur méchant pas gentil exemple moi je vous frappe tous là je serai sévère même méchant

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Dans cet extrait, l'enseignant reprend une confusion de sens entre les notions de sévérité, de méchanceté et de culpabilité.

Une fois le sens du terme « sévère » compris des élèves, ils veulent comprendre les raisons de la sévérité du personnage historique qui fait l'objet de la leçon, à savoir Vercingétorix :

28' 15	74 G2	Monsieur pourquoi il est sévère
	75 P	Ah ah pourquoi il est sévère
	76 G4	Parce que si il va être gentil ils vont pas l'écouter
	77 P	Ah

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Lors d'un travail d'analyse d'une carte de France, l'enseignant veut sensibiliser les élèves sur l'importance de la légende dans l'interprétation d'un document historique. Alors que les élèves se focalisent sur la nature des informations contenues dans la légende, l'enseignant cherche à leur faire verbaliser le mot « légende » :

36'30	185 P	Comment on fait pour savoir à quoi correspondent les flèches
	186 G4	On regarde là monsieur ya une étoile
	187 P	On regarde là la vous vous rappelez comment on appelle le là la sur le coté droit
	188 F1	Euh
	189 P	Comment on appelle ce petit encadre dans lequel on ben on saisit des noms
	190 F1	Victoire gaulois
	191 P	Oui ça tu as raison mais comment on appelle ça en général
	192 G4	Monsieur ya marqué euh victoire victoire gauloise gaulois
	193 G3	Euh c'est violet et victoire romains orange
	194 P	D'accord on revient sur ça comment on appelle ce petit carré dans lequel on retrouve les informations ils nous disent la couleur veut dire ça la flèche veut dire ça
37'00	195 F2	La conquête de la gaulle la conquête de la non
	196 F1	Non
	197 P	La légende

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Les élèves ne perçoivent pas les attentes de l'enseignant ; les propositions qu'ils avancent sont invalidées. L'enseignant se voit contraint de fournir la réponse au tour de parole n°197.

Après l'utilisation d'une légende pour l'analyse d'un document historique, c'est sur l'interprétation même de ce document que l'enseignant oriente les élèves :

42'00	313 P	comment on voit une bataille + c'est quoi une bataille tient
	314 F2	On voit une bataille avec les les les les étoiles
	315 P	Cherine deux secondes + oui c'est quoi une bataille
	316 F2	Une bataille c'est la guerre
	317 P	Chut + oui et donc
	318 F2	Se bagarrer
	319 P	C'est pas la guerre + non c'est quand les deux soldats les deux armées se rencontrent d'accord + et quand ils se battent vraiment
	320 F4	C'est la guerre
	321 P	C'est la guerre oui c'est un moment dans la guerre + c'est la guerre allez c'est bon

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Après avoir identifié sur la carte le symbole qui représente l'emplacement géographique d'une bataille (*l'étoile*), les élèves tentent d'en déterminer le sens. Alors que les élèves assimilent la bataille à la guerre, l'enseignant tente de leur faire prendre conscience que la bataille n'est qu'un moment dans la guerre, avant de finalement valider la réponse de l'élève F4 au tour de parole n°321.

- ✓ En géographie, le terme « genre » semble semer une confusion dans l'esprit des élèves. Alors que la réponse attendue par l'enseignant est le terme « sapin », les élèves s'en

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

tiennent au terme générique « arbre » et semblent ne pas avoir compris que la réponse attendue par l'enseignant est un nom d'arbre.

14'30	43 P	alors des rivières des arbres c'est quel genre d'arbre c'est comme chez nous là des palmiers euh la Méditerranée euh hein comment peut-on appeler ce genre d'arbres là + pensez à à Noël qu'est-ce que à Noël vous avez peut-être l'habitude d'avoir un arbre à la maison
	44 F6	enei enei enei
	45 P	ah oui mais moi je veux en français pas de chance
	46 E	euh arbres
	47 P	non oui arbres oui alors en français on dit que ce sont des sapins ah d'ailleurs on aura bientôt le sapin de Noël

Annexe 9 : GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

Le terme « genre » fait partie des termes métalinguistiques du vocabulaire courant qui sont spécifiés dans notre grille d'analyse. L'emploi de ces termes peut s'avérer délicat avec des élèves non francophones, mais il nous semble important de confronter tous les élèves à la complexité de notre langue.

L'analyse de ces extraits de transcription démontrent une complémentarité récurrente entre la construction de compétences langagières et de savoirs disciplinaires.

Après l'analyse lexicale de l'emploi des mots dans les disciplines, intéressons nous à présent au langage qui véhicule tous les apprentissages : la langue de scolarisation.

10.1.2 La langue de scolarisation : quel usage dans les classes, pour quels effets ?

Notre exploration de la langue de scolarisation dans les dix sept séances du corpus se déroule en trois temps :

- ✓ une analyse du nombre et du type de consignes (simples ou complexes) mobilisées dans les classes
- ✓ une analyse du nombre et du type de questions (ouvertes ou fermées, littérales ou inférentielles) verbalisées par les enseignants
- ✓ une analyse du nombre et du type de reformulations (simples ou clarifiantes) et enfin
- ✓ ce qu'il ressort des questionnaires remplis par les élèves en fin de séance, à savoir : qu'ont-ils compris et retenu des consignes proposées par l'enseignant ?

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Quels types de consignes rencontre-t-on dans les classes ?

Variant-elles d'une discipline à l'autre et varient-elles d'un type de classe à l'autre ?

Le tableau suivant recense l'ensemble des consignes proposées en classe par les enseignants. Ces consignes peuvent être de deux types selon une classification effectuée au sein d'une animation pédagogique de l'Académie de Lille. Elles peuvent être simples ou complexes²⁹². Leur recensement est effectué à partir des synopsis dans lesquels nous les avons répertoriées.

Tableau 42 : Recensement de l'ensemble des consignes prononcées en classe par les enseignants

Discipline	Codage	Nombre total de consignes	Type de consignes rencontrées par les élèves pendant la séance			
			Consignes simples	Nbr	Consignes complexes	Nbr
Français	FR1 NR Conjugaison	10	Fermées, implicantes, vocabulaire courant, tâches guidées	8	Consigne double, ouvertes Vocabulaire spécifique Réponse détaillée	2
	FR2 REP+ Littérature	8	Consignes explicites, réponses brèves, Vocabulaire spécifique	2	Phrase composée, réponse détaillée, consigne ouverte, tâche autonome, opérations intellectuelles complexes	6
	FR3 SEGPA Vocabulaire	5	Consigne fermée Consigne implicante	2	Opération intellectuelle complexe, consigne ouverte, phrase composée	3
	FR4 SEGPA Littérature	5	Consigne unique, vocabulaire courant, phrase simple, tâche très guidée, consigne implicante	4	Consigne double Phrase composée	1
	FR5UPE2A Vocabulaire	10	Phrase simple Vocabulaire courant	7	Phrase composée	3
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	10	Consigne fermée Vocabulaire courant	8	Phrase composée Opérations intellectuelles complexes	2
	HIST2 REP+ Vercingétorix	16	Tâche très guidée Consigne implicante Vocabulaire courant	16	-	0
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	1	-	0	Opération intellectuelle complexe	1
	GEO2 UPE2A Démographie	8	Consigne fermée Vocabulaire courant Tâche très guidée	7	Phrase composée	1
SVT	SVT1 NR Dissolution	8	Tâche guidée Opérations intellectuelles simples	4	Réponse détaillée Opérations intellectuelles complexes, tâche très autonome, vocabulaire spécifique	4
	SVT2 REP+ Energie	15	Tâche guidée, vocabulaire courant, consigne implicante	8	Phrase composée, tâche très autonome, vocabulaire spécifique, opérations intellectuelles complexes	7
	SVT3 SEGPA Anatomie	79	Consigne unique, explicite, phrase simple, consigne implicante, vocabulaire courant	75	Consigne ouverte, vocabulaire spécifique, tâche autonome, réponse détaillée	4
	SVT4 UPE2A Respiration	17	Consigne implicante Vocabulaire courant Consigne fermée	15	Vocabulaire spécifique	2

²⁹² Source : Académie de Lille, consultée à l'adresse : http://www5.ac-lille.fr/~ienhenin/file/typo_consignes.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

EPS	EPS NR Badminton	18	Consigne unique, phrase simple, consigne fermée, tâche très guidée	16	Vocabulaire spécifique, tâche très autonome	2
	EPS REP+ Football	10	Phrase simple, consigne unique, consigne fermée, tâche guidée	5	Phrase composée Vocabulaire spécifique Tâche autonome	5
	EPS SEGPA Acrosport	10	Tâche très guidée, consigne implicante, tâche fermée, vocabulaire courant	7	Consigne double, vocabulaire spécifique, phrase composée, tâche autonome	3
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	13	Vocabulaire courant Tâche implicante	4	Vocabulaire spécifique Tâche autonome Opérations intellectuelles complexes	9

Interprétation du tableau

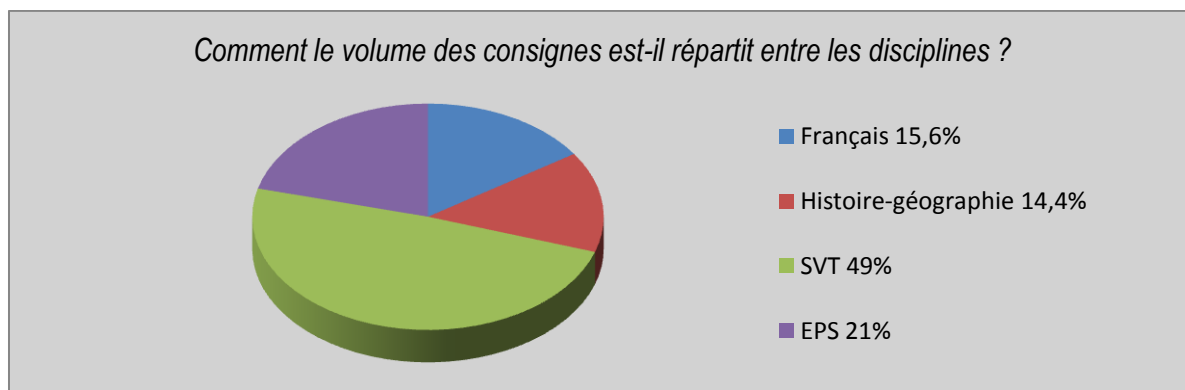
- ✓ Parmi les 243 consignes recensées sur l'ensemble du corpus, 188 d'entre elles (**77%**, *soit les deux tiers*) sont des consignes simples, et 55 d'entre elles (**33%**, *soit le dernier tiers*) sont des consignes complexes. Les caractéristiques les plus fréquentes des consignes simples sont : *un vocabulaire courant, une consigne implicante et une tâche guidée*. Les caractéristiques les plus fréquentes des consignes complexes sont : *un vocabulaire spécifique, une phrase composée, une tâche autonome, et enfin une consigne double et ouverte*.
- ✓ Parmi les 243 consignes recensées sur l'ensemble du corpus, 38 d'entre elles (*soit 15.6%*) émanent des cours de français, 35 d'entre elles (*soit 14.4%*) émanent des cours d'histoire-géographie, 119 d'entre elles (*soit 49%*) émanent des cours de SVT et 51 d'entre elles (*soit 21%*) émanent des cours d'EPS.
- ✓ Toujours parmi les 243 consignes recensées sur l'ensemble du corpus, 46 d'entre elles (*soit 19%*) émanent des classes de cinquième ordinaire situées en collège non REP, 49 d'entre elles (*soit 20%*) émanent des classes de cinquième ordinaire situées en établissements classés REP+, 100 d'entre elles (*soit 41%*) émanent des classes SEGPA et 48 d'entre elles (*soit 20%*) émanent des UPE2A.
- ✓ C'est en histoire-géographie et dans les classes SEGPA qu'ont été relevé et observé les écarts les plus importants entre consignes simples et consignes complexes : en histoire-géographie, 88.5% des consignes proposées par les enseignants sont des consignes simples et les 11.5% restants sont des consignes complexes. Dans les classes SEGPA, 88% des consignes proposées par les enseignants sont des consignes simples et les 12% restants sont des consignes complexes.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

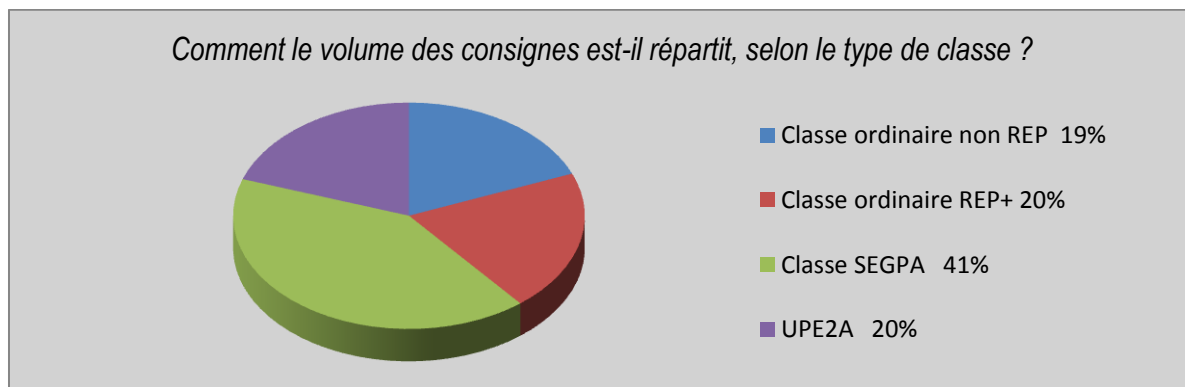
Observons dans les graphiques suivants la manière dont sont réparties les 243 consignes du corpus.

Les deux diagrammes ci-dessous précisent la manière dont sont réparties l'ensemble des consignes du corpus entre les quatre disciplines et les quatre types de classes.

Graphique 17 : Répartition des 243 consignes du corpus entre les disciplines



Graphique 18 : Répartition des 243 consignes du corpus entre les types de classes



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ C'est en SVT et dans les classes SEGPA que le volume de consignes proposées par l'enseignant est le plus important : 49% en SVT et 41% en SEGPA.
- ✓ A l'inverse, c'est en histoire-géographie et dans les classes de cinquième ordinaire situées dans des collèges non REP que le volume de consignes proposées par l'enseignant est le moins important : 14.4% en SVT et 19% en SEGPA.

On peut alors se demander quelle est la répartition entre les deux types de consignes, *consigne simple et complexe*, parmi les quatre disciplines et les quatre types de classe ?

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Trouve-t-on plus de consignes complexes dans une discipline en particulier, ou bien dans un type de classe en particulier ? Le tableau suivant indique précisément la répartition des deux types de consignes parmi les quatre disciplines du corpus.

Tableau 43 : Répartition des deux types de consignes parmi les quatre disciplines du corpus

Discipline	Nombre total de consignes	Type de consignes rencontrées par les élèves pendant la séance			
		Nombre de consignes simples	Proportion %	Nombre de consignes complexes	Proportion %
Français	38	23	60.5%	15	39.5%
Histoire Géographie	35	31	88.5%	4	11.5%
SVT	119	102	86%	17	14%
EPS	51	32	63%	19	37%

Interprétation du tableau

- ✓ Alors que les deux tiers des consignes rencontrées par les élèves en EPS et en français sont de type simple, la proportion de ce même type de consigne avoisine les 90% dans les deux autres disciplines. Le volume de consignes complexes est donc fortement réduit en histoire-géographie et en SVT.

Dans un souci de comparaison, observons à présent, dans le tableau de la page suivante, la répartition précise des deux types de consignes (consignes simples complexes) parmi les quatre types de classes du corpus.

Tableau 44 : Répartition des deux types de consignes parmi les quatre types de classe du corpus

Type de classe	Nombre total de consignes	Type de consignes rencontrées par les élèves pendant la séance			
		Nombre de consignes simples	Proportion %	Nombre de consignes complexes	Proportion %
5ème ordinaire non REP	46	36	78%	10	22%
5ème ordinaire REP +	49	31	63%	18	37%
SEGPA	100	88	88%	12	12%
UPE2A	48	33	69%	15	31%

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Interprétation du tableau

- ✓ En cinquième ordinaire REP+ et en UPE2A, les deux tiers des consignes rencontrées par les élèves sont de type « simple ». En cinquième ordinaire non REP, ce même type de consigne avoisine 80%, et en SEGPA, 90%.

Parmi les consignes simples, la caractéristique qui ressort le plus fréquemment est « *vocabulaire courant* », suivie de près par : « *consigne implicante* » et « *tâche guidée* ».

Que signifient précisément ces caractéristiques ?

- Une consigne constituée exclusivement d'un *vocabulaire courant* présente l'avantage d'être comprise par un grand nombre d'élèves ; elle est dépourvue d'un vocabulaire spécifique à une discipline en particulier, comme c'est le cas dans un cours de SVT en UPE2A :

0' 15	3 P	je vais vous demander de placer tous ces mots + sur + le dessin qui est ici
-------	-----	---

Annexe 13 : SVT4-UPE2A/Respiration : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

L'UPE2A est le type de classe dans lequel on trouve le plus de consignes dotées exclusivement d'un vocabulaire courant. La simplicité du vocabulaire de ce type de consignes réduit leur difficulté de compréhension par les EANA.

- Français et SVT sont les deux disciplines qui comptent le plus de consignes implicantes. Une consigne *implicante* présente l'avantage de capter davantage l'attention des élèves qu'une consigne impersonnelle du type « trouver un synonyme » ; elle facilite la dévolution de l'activité par les élèves, comme dans un cours de SVT en SEGPA :

23' 00	318 P	vous me la collez à la suite + vous me collez la nouvelle feuille à la suite + tu laisses la place tu te laisse la place dans ton cahier + ok tu te laisses la place dans ton cahier s'il te plaît
--------	-------	--

Annexe 12 : SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain

Au lieu de trouver un verbe d'action à l'infinitif du type « *Coller la nouvelle feuille à la suite ...* » au début de la consigne, on trouve un pronom personnel sujet conjugué à la deuxième personne du pluriel : « *vous me collez la nouvelle feuille à la suite ...* ». L'élève se sent plus impliqué lorsqu'on l'interpelle directement qu'avec un verbe à l'infinitif.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- L'EPS est la discipline dans laquelle on trouve le plus de tâches guidées. Une consigne qui génère une tâche guidée chez les élèves leur confère un cadre rassurant, soit lorsqu'ils rencontrent des difficultés, soit lorsqu'ils sont éloignés de la langue scolaire comme c'est le cas dans un cours d'EPS en SEGPA ; dans ce cours, les élèves réalisent des figures d'acroport, une activité qui nécessite une surveillance accrue des règles de sécurité :

26' 30	63 P	Je ne veux pas voir toujours les même qui font le voltigeur + il faut tenir au moins 2 rôles différents ++ je prend un exemple + si je ne veux pas être voltigeur + que je ne veux pas monter sur les autres + qu'est-ce que je peux faire comme rôle +
	64 G	Pareur ou euh +
	65 P	Porteur d'accord + ça fait 2 rôles différents + donc forcément 2 rôles différents + est-ce que tout le monde a compris
	66 F	Oui madame
	67 P	Combien il faut faire de figures
	68 G	2

Annexe 16 : EPS-SEGPA/Acroport : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acroport

Derrière le guidage de cette consigne on observe une part d'autonomie laissée aux élèves : ils peuvent choisir leur rôle. Cette enseignante cherche à éviter le cantonnement de certains élèves à un seul rôle dans cette activité acrobatique où chaque élève doit connaître l'ensemble des trois rôles : porteur, pareur et voltigeur. La polyvalence de l'élève est essentielle dans cette activité où le risque doit être calculé en permanence.

Parmi les consignes complexes, la caractéristique qui ressort le plus fréquemment est « *vocabulaire spécifique* », suivie de près par : « *phrase composée* » et « *tâche autonome* ». Que signifient précisément ces trois caractéristiques ? Illustrons-les à l'aide d'extraits de transcriptions.

- Les consignes constituées d'un *vocabulaire spécifique* nécessitent, de la part de l'élève des pré-requis lexicaux internes à la discipline. Les SVT et l'EPS sont les disciplines qui en comptent dans les quatre types de classe du corpus. Dans un cours de foot en salle, les élèves semblent familiarisés avec les termes « conservation de balle, accélération du jeu, possession de ballon, tir et passe ». En effet, tous entrent dans l'activité de manière pertinente sans demander la moindre explication sur ce lexique propre à l'EPS mobilisé par l'enseignant :

00' 00	1 P	Alors chez les garçons + aujourd'hui vous êtes toujours sur une <u>première partie</u> conservation de la balle + <u>deuxième partie</u> + on essaie d'accélérer le jeu + il y aura des petits euh 2 équipes de 3 + et Oussam va jouer avec l'équipe qui attaque systématiquement + pour qu'il y ait euh + supériorité numérique chez l'équipe attaquante d'accord les bleus vous avez vous êtes en possession du ballon boum Oussam rentre avec vous vous perdez le ballon un tir il passe à coté gardien orange il va pour relancer clac Oussam tu passes avec les oranges + d'accord c'est bon
--------	-----	---

Annexe 15 : EPS-REP+/Football : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- La plupart des consignes sont constituées d'une phrase composée ; celles-ci apportent des précisions. C'est en français qu'on en trouve le plus au sein du corpus. D'un point de vue syntaxique, ces phrases se composent parfois d'une proposition subordonnée relative introduite par le pronom relatif « que » :

23' 00	348 P	alors sur la première feuille je vous explique la consigne vous avez des phrases d'accord + dans chaque phrase il y a un mot qui est souligné + un mot que vous êtes censés ne pas connaître +
--------	-------	--

Annexe 3 : FR3-SEGPA/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

Consciente des difficultés langagières de certains élèves de cette classe SEGPA, l'enseignante reformule immédiatement la consigne sous la forme de deux phrases simples :

23' 00	348 P	un mot que vous êtes censés ne pas connaître + vous n'êtes pas censés savoir ce que ça veut dire vous devez en lisant la phrase trouver ce que veut dire ce mot + d'accord
--------	-------	--

Annexe 3 : FR3-SEGPA/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

La reformulation de la consigne par l'enseignante explicite la tâche et réduit le risque d'incompréhension de la classe.

23' 00	348 P	vous devez en lisant la phrase trouver ce que veut dire ce mot + d'accord + je donne un exemple sur la première phrase regarde la première phrase (...) + le maître coque préparait le repas des équipages dans sa cambuse le maître coque c'est le +
	349 C	cuisinier

Annexe 3 : FR3-SEGPA/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

L'illustration de la consigne à l'aide d'un exemple enrôle la classe dans la tâche : l'ensemble des élèves répond spontanément et de manière correcte au tour de parole 349 (la lettre « C » signifiant « classe entière »).

Lorsqu'elles sont écrites, les phrases composées sont souvent constituées d'un participe présent :

	227 P	puisque tout le monde y est Stéphane va nous lire la consigne (...)
	232 G6	Réécrit ces phrases en choisissant la forme correcte
43' 30	232 P	Réécrit ces phrases en choisissant la forme correcte

Annexe 1 : FR1-NR/Conjugaison : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent

L'usage du participe présent dans cette consigne génère une part d'implicite : en effet, l'expression « la forme correcte » désigne des informations écrites non verbalisées ; il s'agit de deux formes conjuguées différentes proposées pour chacune des phrases à compléter parmi lesquelles l'élève doit faire un choix. Ce type de consigne nécessite une reformulation systématique de l'enseignant lorsque les élèves concernés éprouvent des difficultés de compréhension.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- Certaines consignes engagent les élèves dans une tâche autonome.

A la lecture de notre corpus, l'EPS et les SVT sont les deux disciplines dans lesquelles le nombre de consignes qui engagent les élèves dans une tâche autonome est le plus important. En effet, Alors que les quatre enseignants d'EPS qui nous ont accueillis dans leur cours ont proposé des tâches autonomes aux élèves, aucun enseignant en histoire-géographie n'en a proposé. L'enseignant d'un collège REP+ confie aux élèves le but de l'exercice ainsi que l'aménagement de son dispositif. le choix des opérations à mener pour réussir la tâche revient aux élèves :

00' 00	1 P	Alors chez les garçons + aujourd'hui vous êtes toujours sur une première partie conservation de la balle + deuxième partie + on essaie d'accélérer le jeu + il y aura des petits euh 2 équipes de 3 + et Oussam va jouer avec l'équipe qui attaque systématiquement + pour qu'il y ait euh + supériorité numérique chez l'équipe attaquante d'accord
--------	-----	---

Annexe 15 : EPS-REP+/Football : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle

Observons, *à partir de cet exemple*, la place de la tâche en didactique de l'EPS :

La tâche motrice est l'unité irréductible de l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Son architecture comprend quatre points : un dispositif matériel et humain, un but recherché, un critère de réussite *qui permet de savoir si le but est atteint*, et des opérations qui sont les réponses motrices à construire (Famose, 201, ch. 1²⁹³). Pour permettre à l'élève d'atteindre le but fixé par la tâche qui lui est confiée, il est essentiel de lui laisser une marge d'autonomie dans le choix des opérations qu'il va mener, *pour atteindre le but recherché par l'enseignant*. Toujours selon Jean-Pierre Famose, la tâche motrice peut prendre trois configurations ; elle peut être :

- ✓ *non définie* dans des activités de découverte où seul un dispositif est mis en place
- ✓ *semi définie* dans des activités de résolution de problème où un but et des critères de réussite accompagnent le dispositif mis en place
- ✓ *définie* dans des activités de systématisation pour fixer des réponses efficaces où tous les paramètres sont donnés, à savoir : un dispositif, un but, un critère de réussite et des opérations, c'est-à-dire des réponses à construire.

Ce concept de la tâche de Jean-Pierre Famose appliqué à l'éducation physique et sportive ne doit pas se limiter à une seule discipline. Nous sommes convaincu que les apports *du concept*

²⁹³ Source : Famose, J-P, 2014 « Apprentissage moteur et difficulté de la tâche » Collection recherche, consulté à l'adresse : <https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=BM0bCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=famose+la+t%C3%A2che+motrice&ots=tACzoZvHgP&sig=aKcqX3pSO4-MPYyoflBSptTOI4#v=onepage&q=famose%20la%20t%C3%A2che%20motrice&f=false>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de tâche développés en EPS, gagneraient à être transférés à l'ensemble des disciplines. Observons le cas des SVT :

Alors que trois des quatre enseignants de SVT *qui nous ont accueillis dans leur cours* ont proposé des tâches autonomes aux élèves, un seul *sur les cinq enseignants de français* en a proposé. L'enseignante d'un collège REP+ confie aux élèves le but de l'exercice, ainsi que les éléments qui leurs permettent de réaliser la tâche. le choix de la procédure et du raisonnement à conduire pour la réussite de l'exercice revient à l'élève :

	196 P	Donc vous avez 6 mots ou groupes de mots qui vous sont indiqués dioxygène glucose travail chaleur dioxyde de carbone autres déchets + qui sont présents dans le texte en gras hein tous ces mots que vous devez replacer (...) sur le schéma 6 espaces avec des pointillés + (...)
19'00	199 P	et le titre vous le notez ici le titre c'est à vous d'essayer de trouver à partir de ce qu'il y a sur le document le titre qui vous permet pertinent pour décrire les informations qu'il y a sur ce schéma (...) + est-ce que vous avez compris

Annexe 11 : SVT2-REP+/Energie : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles

Le concept de démarche expérimentale en SVT favorise également l'autonomie de l'élève dans sa recherche des solutions pour résoudre une expérience scientifique. Qu'y a-t-il de commun entre le concept de tâche motrice en EPS et celui de démarche expérimentale en SVT ? Dans les deux cas :

- ✓ l'élève conçoit ou participe à la conception de la résolution d'un problème à résoudre
- ✓ l'enseignant fournit les éléments nécessaires à la recherche de la solution
- ✓ l'élève est partie prenante dans l'élaboration de la solution

Cette réflexion convoque deux des sept composantes de la maîtrise de la langue, telles que nous les avons définies dans la première partie ; rappelons ces deux composantes :

- ✓ *Le contexte*, constitué des concepts propres à chaque disciplines, et
- ✓ *Les attentes de l'élève*, constituées des effets qu'il recherche dans la situation de communication.

La priorité donnée aux actions motrices en EPS et les manipulations générées par la démarche expérimentale en SVT nous semblent offrir un contexte favorable à la tâche autonome. Pourtant, nous sommes convaincus que celle-ci ne doit pas limiter son existence à la seule

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

didactique de l'EPS ou à celle des SVT. L'ensemble des disciplines gagneraient à en bénéficier.

Au-delà de la question de l'autonomie laissée aux élèves dans la réalisation d'une tâche, c'est la question du type d'opérations intellectuelles qu'elle génère chez l'élève, qu'il convient de prendre en compte. En effet, les opérations intellectuelles sollicitées lors d'un travail demandé à un élève peuvent solliciter des compétences de différentes natures : cela va de la *répétition*, dans le cas d'opérations intellectuelles simples, à de la *conceptualisation* ou de la *résolution de problème*, dans le cas d'opérations intellectuelles complexes²⁹⁴.

Parmi les opérations intellectuelles simples, on trouve :

- ✓ *La répétition*, avec des consignes introduites par les verbes d'action suivants : copier, citer, indiquer, reproduire, énoncer ou identifier.
- ✓ *L'application*, avec des consignes introduites par les verbes d'action suivants : calculer, vérifier, traduire, appliquer, interpréter ou corriger.

Parmi les opérations intellectuelles complexes, on trouve :

- ✓ *L'exploration*, avec des consignes introduites par les verbes d'action suivants : anticiper, chercher, développer, inventorier, imaginer ou découvrir.
- ✓ *La mobilisation*, avec des consignes introduites par les verbes d'action suivants : associer, réécrire, transformer, inventer, adapter ou ajuster.
- ✓ *La résolution de problème*, avec des consignes introduites par les verbes d'action suivants : choisir, proposer, résoudre, démontrer, évaluer ou décider.
- ✓ *La conceptualisation*, avec des consignes introduites par les verbes d'action suivants : classer, caractériser, hiérarchiser, reconstituer, résumer ou trouver la règle.

En confrontant les éléments de cette énumération avec le recensement des consignes des enseignants présents dans les synopsis, nous avons déterminé, *pour chaque discipline et chaque type de classe*, le type d'opération intellectuelle le plus sollicité chez les élèves.

Le tableau ci-dessous regroupe ces informations.

²⁹⁴ Source : Trace écrite d'une animation pédagogique menée au sein de la circonscription d'Hénin-Beaumont, sous la responsabilité de P-M Fontaine, I.E.N

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 45 : Recensement des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves par les enseignants

Discipline	Codage	Nombre total de consignes	Opérations intellectuelles sollicitées lors d'un travail demandé à un élève					
			Opérations simples		Opérations complexes			
			Répétition	Application	Exploration	Mobilisation	Résolution de problèmes	Conceptualisation
Français	FR1 NR Conjugaison	10	2 + 1 Reproduire identifier	7 appliquer	0	0	0	1 Trouver la règle
	FR2 REP+ Littérature	8	3 indiquer	2 interpréter	0	1 inventer	0	0
	FR3 SEGPA Vocabulaire	5	2 indiquer	4 interpréter	0	1 inventorier	0	1 + 1 Proposer reconstituer
	FR4 SEGPA Littérature	5	3 indiquer	3 interpréter	1 inventorier	0	0	0
	FR5UPE2A Vocabulaire	10	2 indiquer	2 interpréter	1 imaginer	0	0	0
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	10	3 indiquer	0	1 chercher	0	0	1 caractériser
	HIST2 REP+ Vercingétorix	16	1 indiquer	3 interpréter	0	0	0	3 + 1 Caractériser reconstituer
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	1	1+1 Indiquer copier	0	0	1 associer	1 proposer	1 caractériser
	GEO2 UPE2A Démographie	8	1+1 Indiquer citer	1 interpréter	1 chercher	0	1 proposer	0
SVT	SVT1 NR Dissolution	8	0	0	1 Découvrir	0	1 + 1 Proposer démontrer	1 + 1 Caractériser résumer
	SVT2 REP+ Energie	15	1 indiquer	2 + 1 Interpréter vérifier	1 + 1 Découvrir chercher	1 associer	1 + 1 Proposer démontrer	1 + 1 Caractériser résumer
	SVT3 SEGPA Anatomie	79	1 indiquer	1 interpréter	1 + 1 Inventorier découvrir	0	1 proposer	2 + 1 Caractériser reconstituer
	SVT4 UPE2A Respiration	17	2 + 1 Indiquer identifier	3 interpréter	1 + 1 Chercher inventorier	0	1 proposer	2 caractériser
EPS	EPS NR Badminton	18	1 énoncer	0	0	0	1 Choisir	1 + 2 Résumer proposer
	EPS REP+ Football	10	1 indiquer	1 anticiper	0	0	0	1 + 1 Proposer choisir
	EPS SEGPA Acrosport	10	1 identifier	0	0	1 ajuster	0	1 + 1 Choisir décider
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	13	1 + 1 Indiquer énoncer	0	0	0	1 choisir	1 reconstituer

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Interprétation du tableau

- ✓ C'est en français que les opérations intellectuelles simples sont le plus sollicitées chez les élèves. 82% des opérations intellectuelles sollicitées dans cette discipline relèvent de la répétition et de l'application. Dans le domaine de la répétition, l'action la plus récurrente est *indiquer* ; dans le domaine de l'application, l'action la plus récurrente est *interpréter*. C'est, en effet, en français que les élèves sont le plus amenés, *quel que soit le type de classe*, à interpréter une œuvre littéraire, comme dans l'extrait qui suit d'un cours en SEGPA où les élèves sont amenés à interpréter l'œuvre d'Alphonse Daudet :

	7 P	Qu'est-ce que l'on voit d'autre regardez votre dessin
	(...)	(...)
	17 P	on va regarder la chèvre quelle est sa position à la chèvre
	(...)	(...)
	62 P	a quoi il a l'air de penser monsieur Seguin comment il a l'air comment monsieur Seguin
	(...)	(...)
	67 P	comment est-ce qu'il a l'air monsieur Seguin
	(...)	(...)
	70 E	Ah je sais madame
	71 P	il a l'air d'écouter sa chèvre est-ce qu'il a l'air quels sont ces sentiments
	72 E	Triste parce qu'il a
3' 00	73 P	Peut-être et sa chèvre elle a l'air comment ils ont l'air comment ses sentiments

Annexe 4 : FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)

L'enseignante a fait le choix d'entrer dans l'œuvre par l'image plutôt que par le texte afin de laisser libre cours à l'interprétation des élèves et de leur permettre ensuite de vérifier leur interprétation avec le récit de l'auteur.

Dans le domaine de la répétition, l'action la plus récurrente est *indiquer*. Contrairement à l'interprétation que l'on retrouve essentiellement en français, l'indication d'une information à l'enseignant est une opération courante que l'on retrouve dans les quatre disciplines. En français, l'élève est souvent amené à indiquer le titre de l'œuvre étudiée ou à formuler des propos de son auteur :

24' 00	348 P	alors j'ai encadré ici les lignes 18 19 20 + ici on est en train de parler de la chèvre de monsieur Seguin et l'auteur il en a parlé plusieurs fois et il a utilisé des mots différents pour parler de la chèvre de monsieur Seguin
	(...)	(...)
24' 30	350 P	et vous allez les chercher ces mots chut vous allez chercher (...) l'auteur il nous parle de la petite chèvre de monsieur Seguin (rires) et il a utilisé plusieurs mots plusieurs expressions pour le dire + c'est à vous de les retrouver (...) vous cherchez dans la partie encadrée je vous ai donné les feuilles vous cherchez comment (...) comment l'auteur appelle la petite chèvre de monsieur Seguin

Annexe 4 : FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)

- ✓ C'est en SVT que les opérations intellectuelles complexes sont le plus sollicitées chez les élèves. 66% des opérations intellectuelles sollicitées dans cette discipline relèvent

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

de la conceptualisation, de l'exploration et de la résolution de problème. Dans le domaine de l'exploration, l'action la plus récurrente est *découvrir* ; dans le domaine de la résolution de problème, l'action la plus récurrente est *proposer* ; dans le domaine de la conceptualisation, l'action la plus récurrente est *caractériser*, de la même manière que dans l'extrait d'un cours en UPE2A où les élèves sont amenés à caractériser la pollution de l'air en France à partir d'une carte et de sa légende :

39' 20	326 P	La pollution + est-ce que vous savez si ici + la région en France elle est beaucoup polluée ou pas
	327 C	Oui
	328 F	Sais pas
	329 P	Vous savez pas + est-ce que vous savez si la région + ici du sud de la France du sud on est où + sud est sud ouest
	330 C	Sud
	331 P	Sud quoi + est ouest
	332 F	Ouest
	333 G	Est
	334 P	Sud est + oui + est-ce que vous savez si c'est beaucoup pollué ou pas
	335 F	Et beaucoup
	336 G	Oui
	337 P	Oui + comment tu sais (...)
	341 P	regardez la carte + (...)
	347 P	alors regardez par rapport à la légende

Annexe 4 : SVT4-UPE2A/Respiration : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

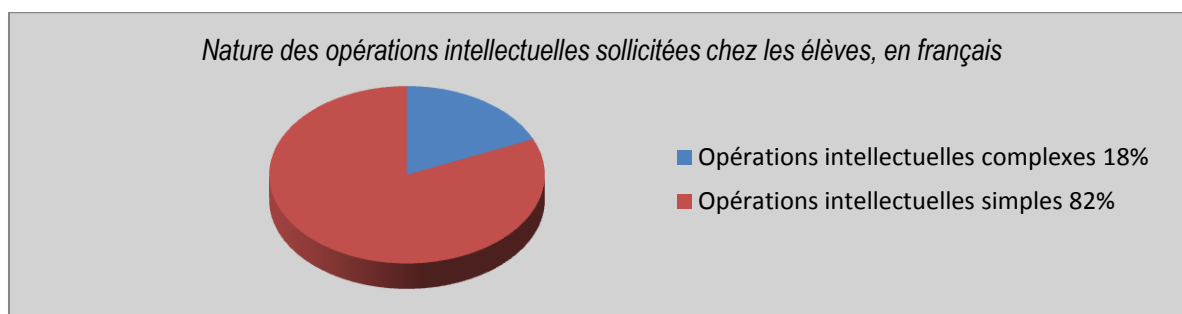
- ✓ C'est en SEGPA que les opérations intellectuelles simples et complexes réunies sont les plus nombreuses. 52% des opérations intellectuelles sollicitées dans ce type de classe relèvent d'opérations simples, les 48% restants relèvent d'opérations complexes.

De par leur nature, les opérations intellectuelles complexes impliquent plus l'élève dans l'élaboration de ses propres savoirs que les opérations intellectuelles simples, dans lesquelles il est relégué à répéter, appliquer ou reproduire des outils et des méthodes apprises. Plus l'enseignant sollicite chez l'élève des opérations intellectuelles complexes, plus il valorise son statut et sa place dans l'élaboration de ses propres savoirs. l'une des sept composantes de la maîtrise de la langue relève de cet aspect : il s'agit de la composante numéro trois qui fait référence aux attitudes de l'élève pendant la classe.

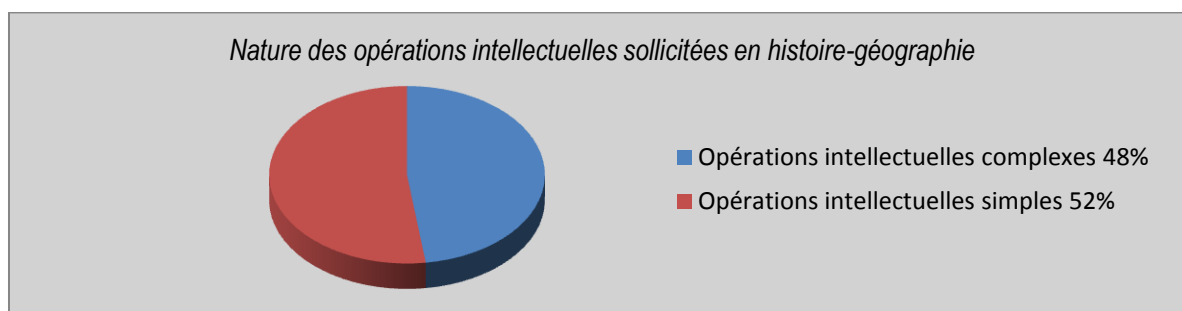
Dans un souci de comparaison, observons la place accordée par les enseignants aux opérations intellectuelles de nature complexe, dans chaque discipline et chaque type de classe. Les diagrammes suivants n°19, 20, 21 et 22 concernent les quatre disciplines : français, histoire-géographie, SVT et EPS.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

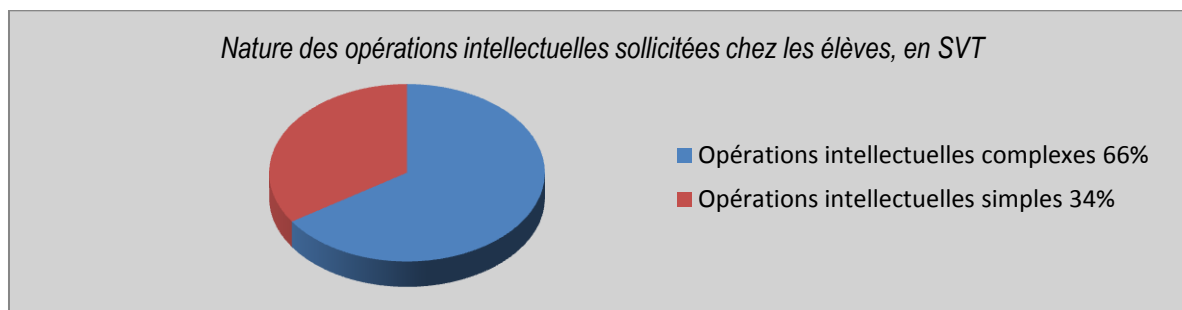
Graphique 19 : Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en français



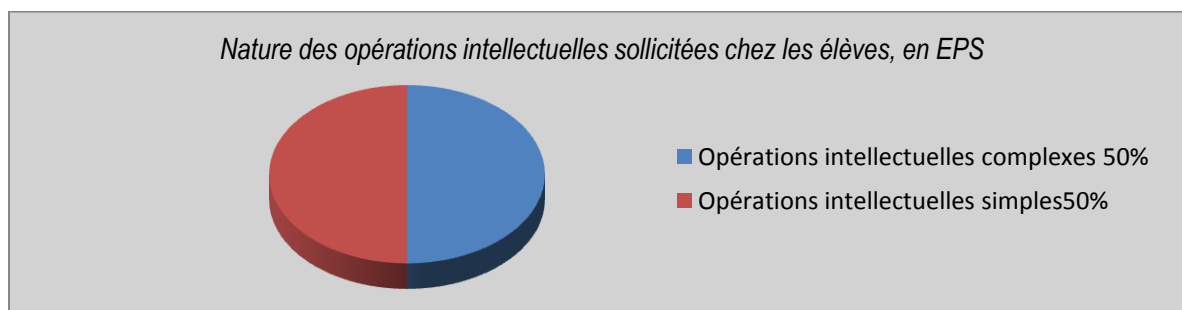
Graphique 20 : Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en histoire-géographie



Graphique 21 : Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en SVT



Graphique 22 : Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en EPS



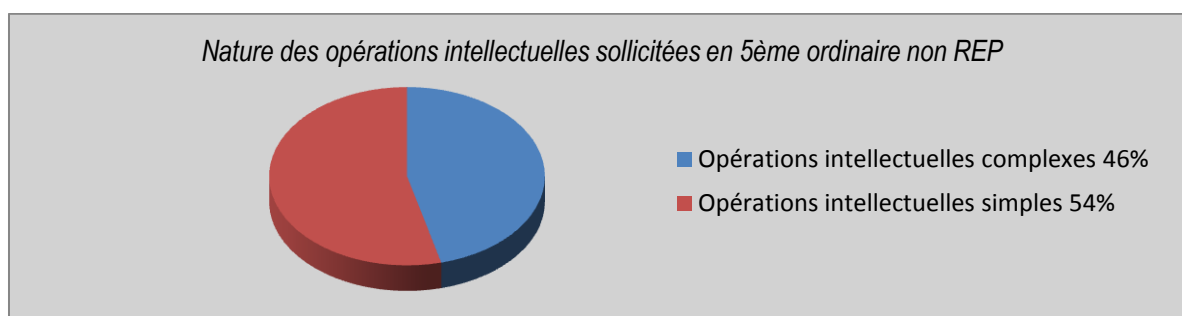
Comment interpréter ces résultats ?

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

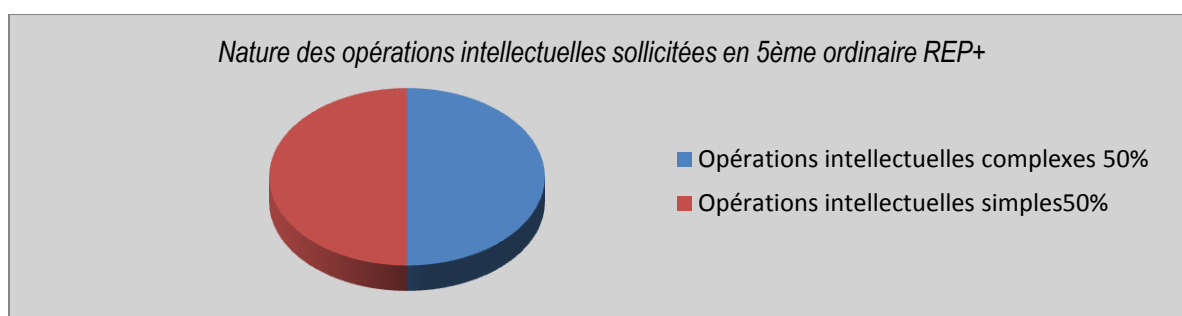
- ✓ Alors que les enseignants en EPS et en histoire-géographie répartissent de manière équitable la nature des opérations intellectuelles vers lesquelles ils orientent les élèves, leurs collègues des deux autres disciplines privilégient un type d'opération en particulier : en français, plus des trois quarts des opérations intellectuelles qui sont proposées aux élèves sont de nature simple, avec *l'interprétation* qui occupe une part significative ; en SVT en revanche, on observe la tendance inverse : les deux tiers des opérations intellectuelles vers lesquelles les élèves sont orientés sont de nature complexe, avec les opérations de conceptualisation et d'exploration qui apparaissent dans les classes de la manière la plus récurrente.

Les diagrammes suivants n°23, 24, 25 et 26 concernent les quatre types de classe : cinquième ordinaire non REP, cinquième ordinaire REP, SEGPA et UPE2A.

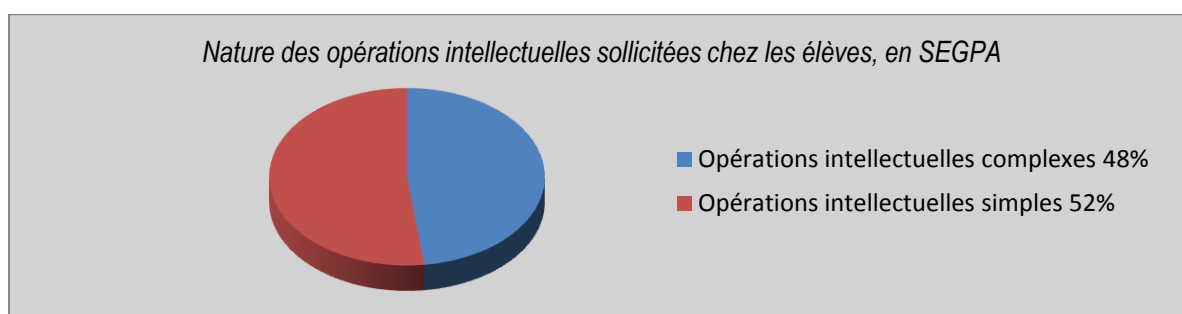
Graphique 23 : Nature des opérations intellectuelles sollicitées en 5ème ordinaire non REP



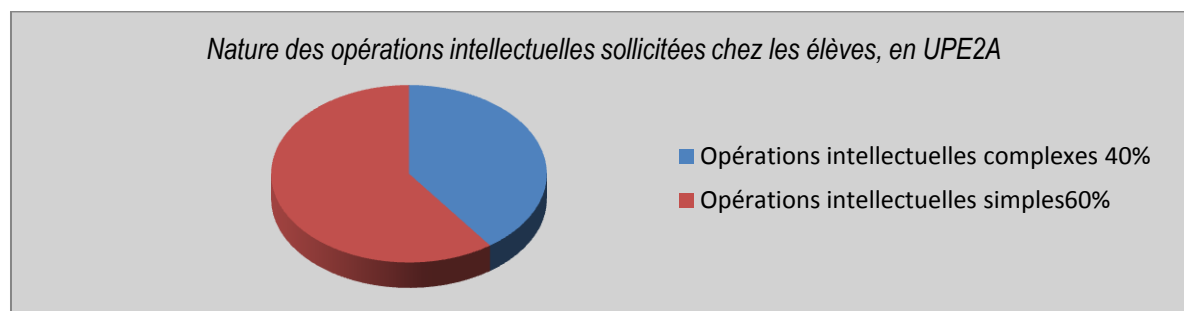
Graphique 24 : Nature des opérations intellectuelles sollicitées en 5ème ordinaire REP+



Graphique 25 : Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en SEGPA



Graphique 26 : Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les EANA, en UPE2A



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Lorsqu'on compare la nature des opérations intellectuelles proposées par l'enseignant aux élèves, *non plus entre les disciplines mais entre les différents types de classe*, on observe une homogénéité des répartitions entre opérations simples et opérations complexes plus importante. En effet, seul un type de classe, les UPE2A privilégient les opérations simples, de 20% par rapport aux opérations complexes. Lorsqu'on regarde les données numériques de chaque opération, on se rend compte que les enseignants en UPE2A proposent aux EANA le même nombre d'opérations simples. En revanche, le nombre d'opérations complexes proposées aux élèves sont inférieures aux trois autres types de classe. Ce nombre reste néanmoins relativement important, au regard des efforts que doivent produire les élèves de ces unités pédagogiques, pour parvenir à comprendre les attentes de l'enseignant(e) et exprimer leur raisonnement.

Après avoir observé l'ensemble des consignes formulées par les enseignants dans leurs cours et la nature des opérations intellectuelles qu'ils sollicitent en priorité chez les élèves, intéressons-nous à présent à un autre volet de la langue de scolarisation : les questions qu'ils posent aux élèves.

Quels types de questions rencontre-t-on dans les classes ?

Variant-elles d'une discipline à l'autre et varient-elles d'un type de classe à un autre ?

La qualité de la réponse de l'élève dépend souvent de la qualité de la question qui lui est proposée. Les questions de l'enseignant sont regroupées en cinq types : elles peuvent être ouvertes, fermées, littérales, inférentielles ou personnelles²⁹⁵.

Les questions ouvertes facilitent l'échange et le dialogue ; elles n'induisent pas que des réponses préétablies et laissent donc à l'interlocuteur la possibilité de s'exprimer avec ses propres mots²⁹⁶. Elles commencent généralement par un adjectif du type :

- « comment, combien, quand, pourquoi ».

Les questions fermées servent à obtenir, cadrer ou valider un accord ; elles commencent généralement par :

- « est-ce que, remplacer le ..par..., qu'est-ce que, pouvez-vous, avez-vous... ».

Les questions littérales renvoient l'élève à un support : un texte, une image ou une trace écrite.

Les questions inférentielles le renvoient à ses capacités mentales.

Les questions personnelles le renvoient à ses affects (Dispy, 2011, p. 117).

Les questions inférentielles peuvent être d'ordre :

- ✓ logique : lorsqu'elles renvoient à des informations comprises dans le texte
- ✓ pragmatique : lorsqu'elles renvoient à des connaissances personnelles ou des stéréotypes
- ✓ émotionnelles : lorsqu'elles renvoient au personnage d'une histoire.

Le tableau de la page suivante recense l'ensemble des questions proposées en classe par les enseignants.

²⁹⁵ Source : Dispy Micheline (2011) « Pour étayer l'apprentissage de l'implicite » Collection « Tactiques », n°6 Presses Universitaires de Namur

²⁹⁶ Source : Wikipédia consulté à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Question_ouverte

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 46 : Recensement de l'ensemble des questions prononcées en classe par les enseignants

Discipline	Codage	Nombre total de questions	Typologie des questions rencontrées par les élèves pendant la séance			
			Nombre de questions fermées	Nombre de questions ouvertes	Nombre de questions littérales	Nombre de questions inférentielles
Français	FR1 NR Conjugaison	4	0	4	1	3
	FR2 REP+ Littérature	24	9	15	8	16
	FR3 SEGPA Vocabulaire	15	6	9	9	6
	FR4 SEGPA Littérature	11	1	10	11	0
	FR5UPE2A Vocabulaire	58	15	43	21	37
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	4	0	4	0	4
	HIST2 REP+ Vercingétorix	54	7	47	48	6
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté d'1 pays	21	1	20	4	17
	GEO2 UPE2A Démographie	13	2	11	10	3
SVT	SVT1 NR Dissolution	46	0	46	32	14
	SVT2 REP+ Energie	20	2	18	12	8
	SVT3 SEGPA Anatomie	230	50	180	117	113
	SVT4 UPE2A Respiration	102	0	102	28	74
EPS	EPS NR Badminton	4	0	4	3	1
	EPS REP+ Football	4	0	4	0	4
	EPS SEGPA Acrosport	5	0	5	2	3
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	78	5	73	47	31

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Interprétation du tableau

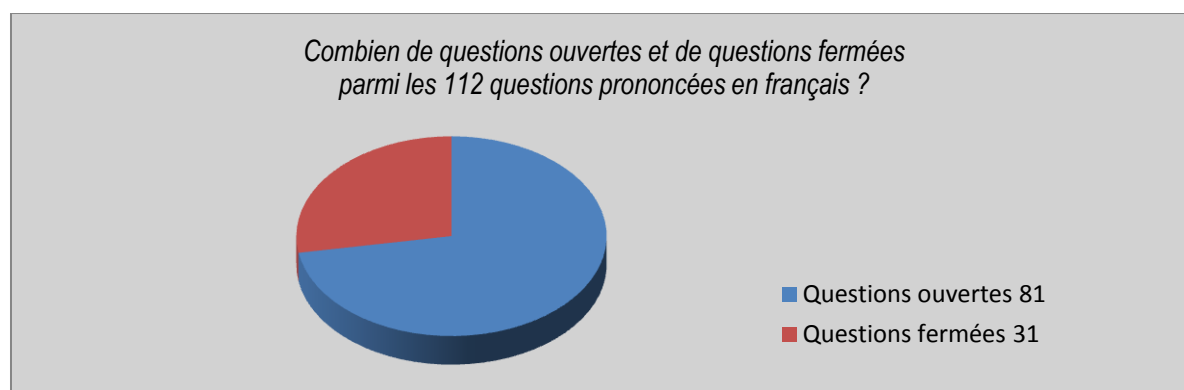
- ✓ Parmi les 693 questions recensées sur l'ensemble du corpus, 595 d'entre elles (**86%**) sont des questions ouvertes, et les 98 restantes (**14%**) sont des questions fermées. La proportion de questions ouvertes est donc largement prioritaire sur les questions fermées.
- ✓ Parmi les 693 questions recensées sur l'ensemble du corpus, 353 de ces questions (**51%**) sont des questions littérales, et les 340 autres (**49%**) sont des questions inférentielles. La proportion des questions littérales est donc sensiblement équivalente à celle des questions inférentielles.

Après cette lecture globale, observons, *dans un souci de comparaison*, les données spécifiques à chaque discipline et chaque type de classe.

- ✓ Parmi les 693 questions recensées sur l'ensemble du corpus, 112 d'entre elles (*soit 16.5%*) émanent de la discipline français, 92 (*soit 13.2%*) émanent des cours d'histoire-géographie, 398 d'entre elles (*soit 57.3%*) émanent des quatre cours de SVT et les 48 restantes (*soit 20%*) émanent de l'EPS.

Déterminer le nombre de questions prononcées en classe dans chaque discipline et chaque type de classe apporte un éclairage quantitatif sur le questionnement mis en place par l'enseignant, mais ne permet pas d'étendre la comparaison au type de questionnement produit en direction des élèves. Pour comparer le type de questions produites par les enseignants, observons les graphiques qui suivent ; les diagrammes n°27 et 28 concernent le français.

Graphique 27 : Répartition des questions prononcées en français entre questionnement ouvert et questionnement fermé



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 28 : Répartition des questions prononcées en français entre questionnement littéral et questionnement inférentiel

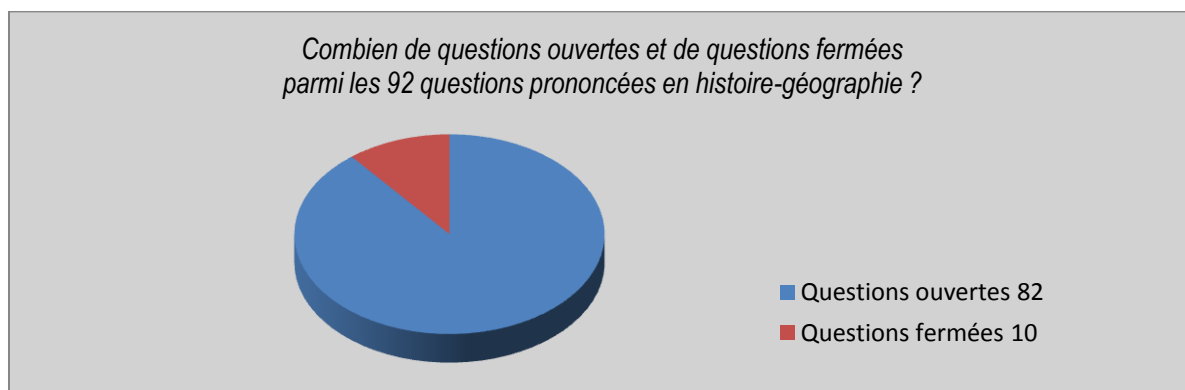


Comment interpréter ces résultats ?

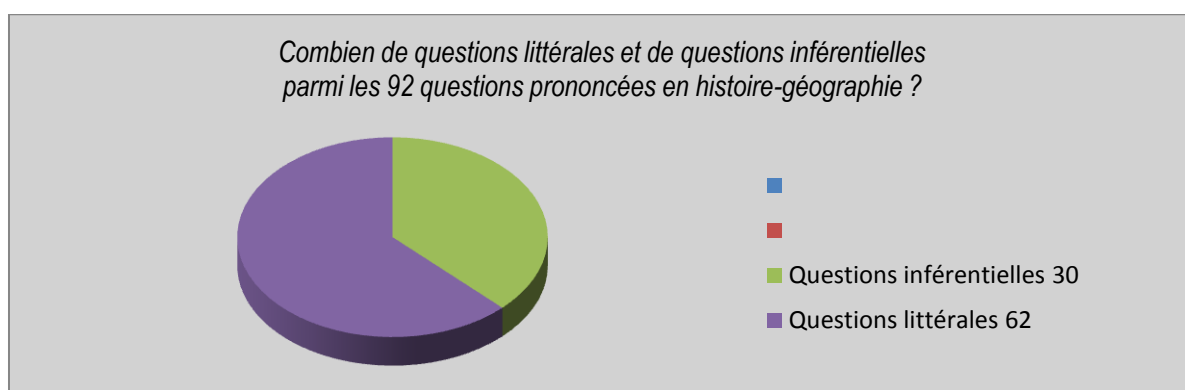
- ✓ En français, les 3/4 des questions prononcées par l'enseignant (72%) sont des questions ouvertes, et 55% sont des questions inférentielles.

Observons à présent le cas de l'histoire-géographie avec les diagrammes n°29 et 30 :

Graphique 29 : Répartition des questions prononcées en histoire-géographie entre questionnement ouvert et questionnement fermé



Graphique 30 : Répartition des questions prononcées en histoire-géographie entre questionnement littéral et questionnement inférentiel



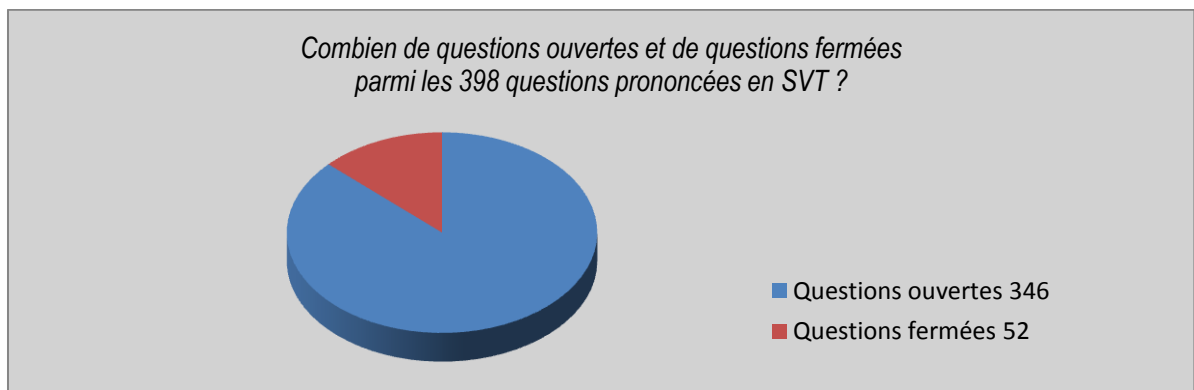
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En histoire-géographie, les 9/10 des questions prononcées par l'enseignant (89%) sont des questions ouvertes, et 33%, soit 1/3, sont des questions inférentielles.
- ✓ L'histoire-géographie mobilise plus un questionnement de type ouvert que la discipline français.
- ✓ L'histoire-géographie mobilise plus un questionnement de type littéral que la discipline français.

Observons à présent le cas des sciences de la vie et de la terre avec les deux graphiques suivants, les diagrammes n°31 et 32 :

Graphique 31 : Répartition des questions prononcées en SVT entre questionnement ouvert et questionnement fermé



Graphique 32 : Répartition des questions prononcées en SVT entre questionnement littéral et questionnement inférentiel



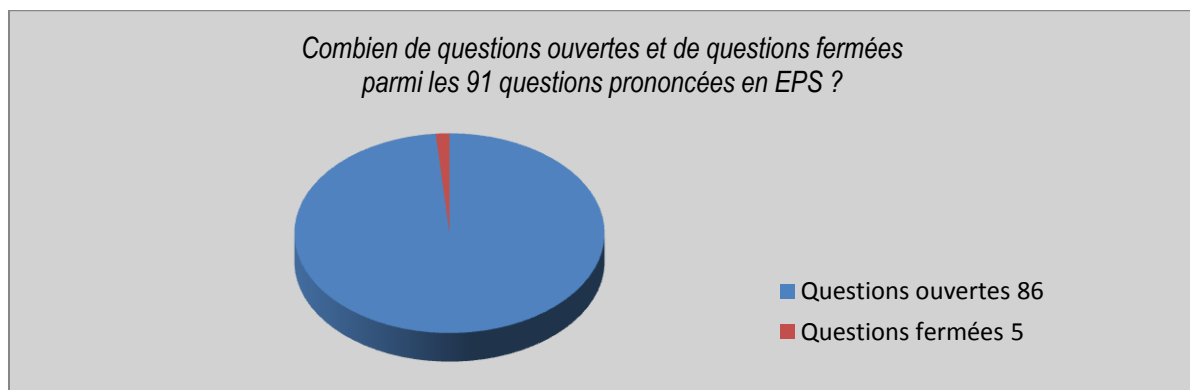
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

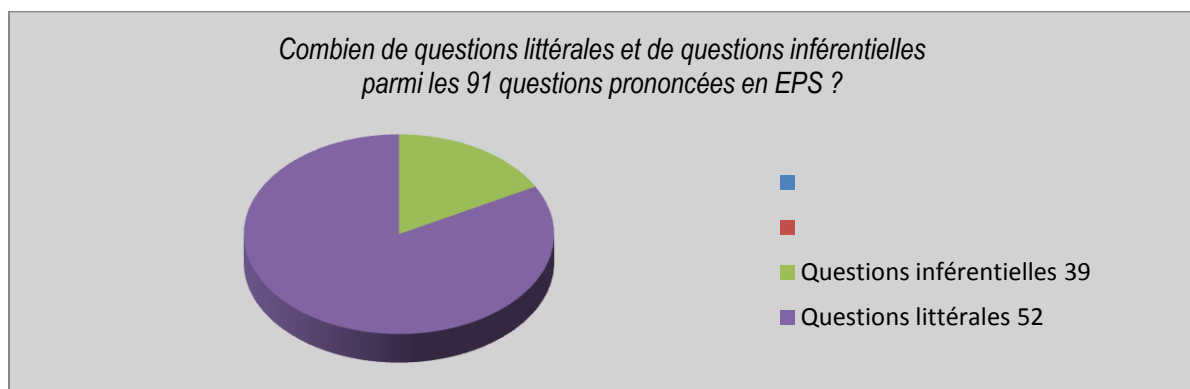
- ✓ Les enseignants en SVT mobilisent quatre fois plus de questions dans leurs cours que leurs collègues des autres disciplines.
- ✓ En SVT, les 9/10 des questions prononcées par l'enseignant (87%) sont des questions ouvertes, et 53%, soit un peu plus de la moitié sont des questions inférentielles.
- ✓ Les enseignants de SVT mobilisent un peu moins que leurs collègues d'histoire-géographie un questionnement de type ouvert dans leurs cours.
- ✓ Le taux de recours *au questionnement de type inférentiel en SVT* est compris entre celui obtenu en français et celui obtenu en histoire-géographie.

Observons à présent le cas de l'éducation physique et sportive avec les deux graphiques suivants, les diagrammes n°33 et 34 :

Graphique 33 : Répartition des questions prononcées en EPS entre questionnement ouvert et questionnement fermé



Graphique 34 : Répartition des questions prononcées en EPS entre questionnement littéral et questionnement inférentiel



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

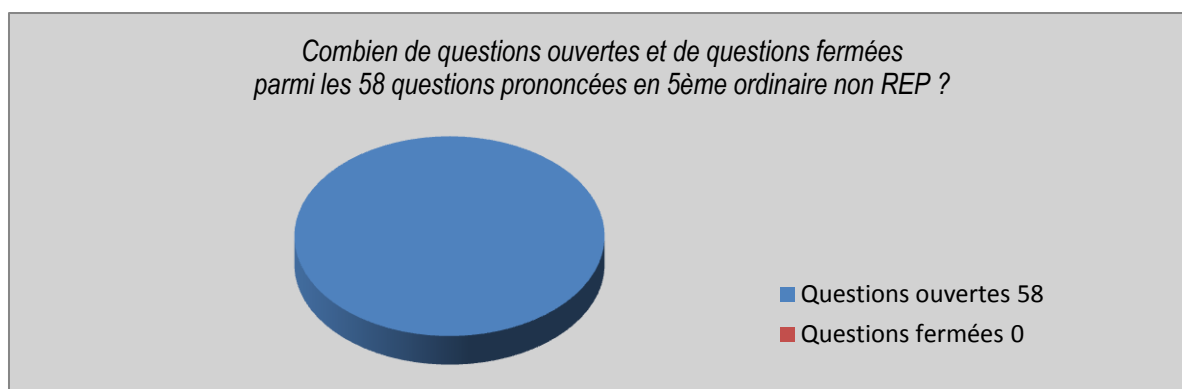
- ✓ En EPS, 94.5% des questions prononcées par l'enseignant sont des questions ouvertes, et 33%, *soit moins d'un quart*, sont des questions inférentielles
- ✓ Les enseignants en EPS mobilisent très peu de questions littérales dans leurs cours. L'EPS est la discipline qui semble mobiliser le plus un questionnement de type inférentiel auprès des élèves.

Après cette comparaison par disciplines du questionnement proposé aux élèves par les enseignants, examinons à présent la répartition des 693 questions du corpus, non plus entre les disciplines mais, cette fois, entre les types de classe.

Parmi les 693 questions recensées sur l'ensemble du corpus, 58 d'entre elles (*soit 8.4%*) émanent des classes de cinquième ordinaire situées en collège non REP, 102 d'entre elles (*soit 14.7%*) émanent des classes de cinquième ordinaire situées en collège REP+, 282 d'entre elles (*soit 40.7%*) émanent des classes de cinquième SEGPA, et 251 d'entre elles (*soit 36.2%*) émanent des UPE2A.

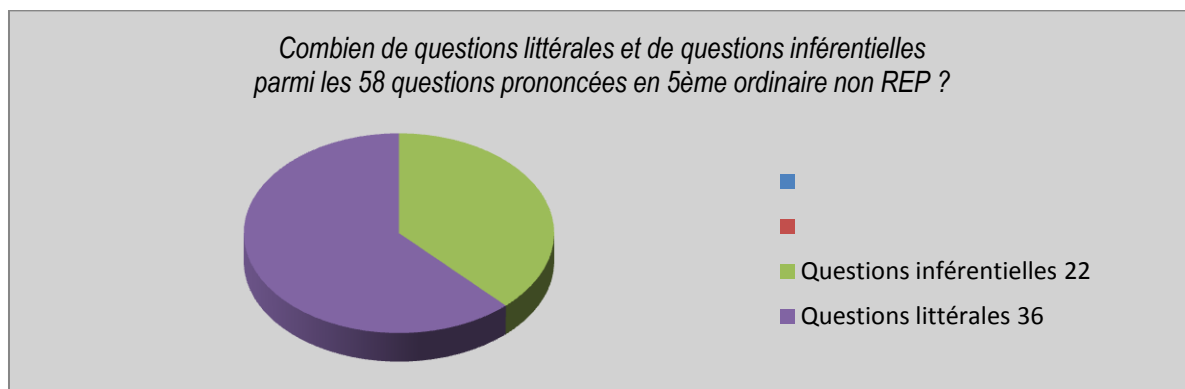
Observons à présent comment sont répartis les différents types de questions dans les classes de cinquième ordinaire situées dans des établissements non REP avec les deux graphiques suivants, les diagrammes n°35 et 36 :

Graphique 35 : Répartition des questions prononcées en classe ordinaire non REP entre questionnement ouvert et questionnement fermé



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 36 : Répartition des questions prononcées en classe ordinaire non REP entre questionnement littéral et questionnement inférentiel

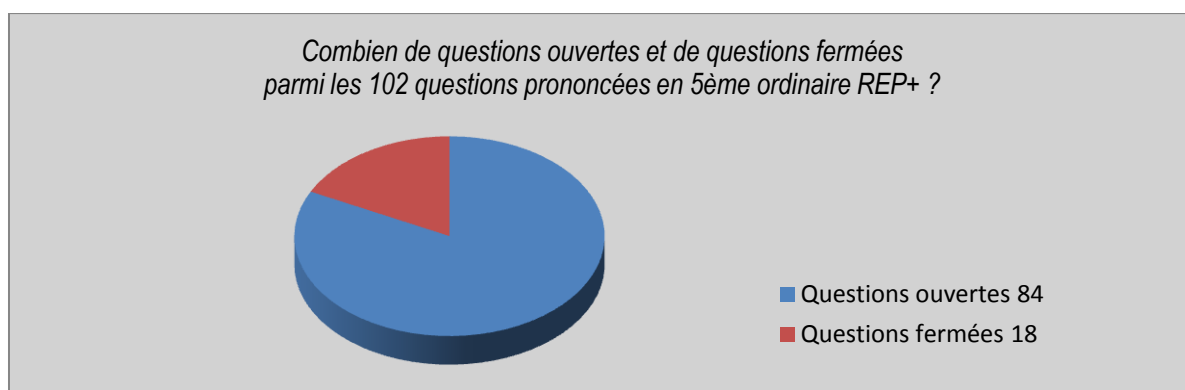


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En classe ordinaire non REP, nous n'avons relevé aucune question fermée. La capacité de raisonnement et d'argumentation des élèves dans ces classes permet aux enseignants de recourir exclusivement à un questionnement de type ouvert.

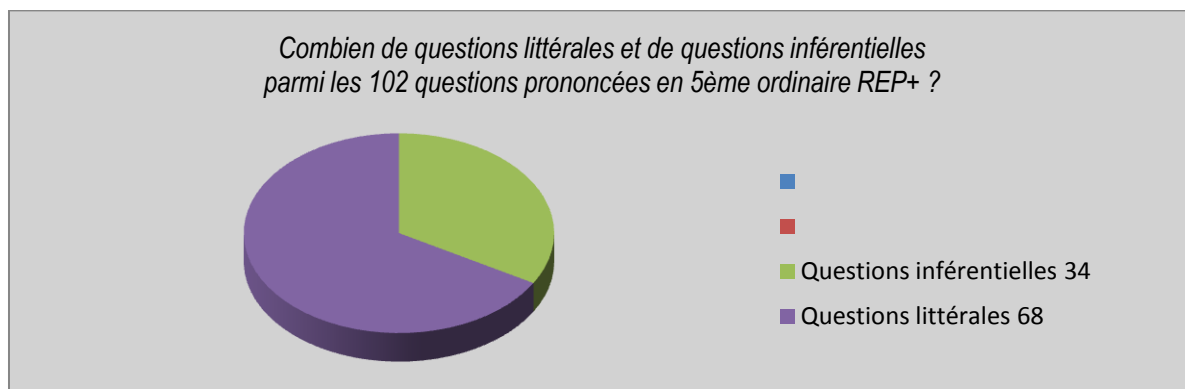
Observons à présent comment sont répartis les différents types de questions dans les classes de cinquième ordinaire situées dans des établissements classés REP+ avec les deux graphiques suivants, les diagrammes n°37 et 38 :

Graphique 37 : Répartition des questions prononcées en classe ordinaire REP+ entre questionnement ouvert et questionnement fermé



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 38 : Répartition des questions prononcées en classe ordinaire REP+ entre questionnement littéral et questionnement inférentiel

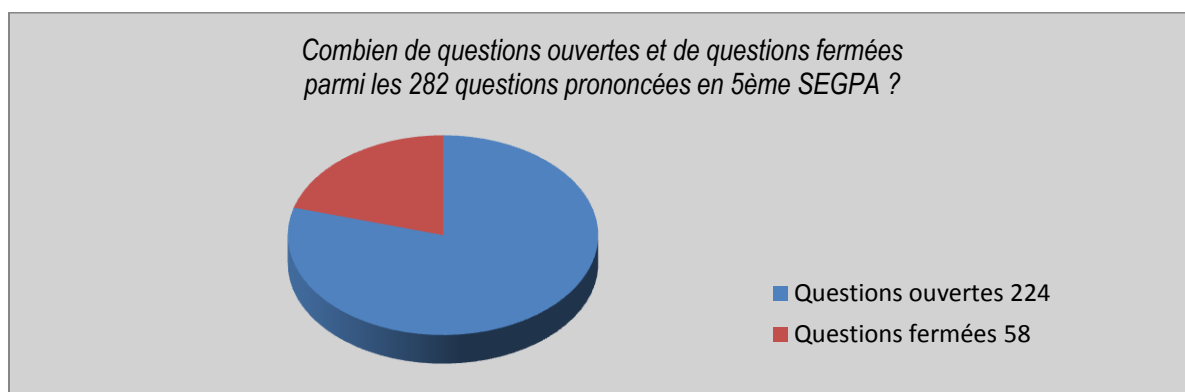


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En classe ordinaire REP+, un questionnement de type fermé occupe 18% de l'ensemble des questions mobilisées par les enseignants des quatre disciplines, dans ce type de classe.
- ✓ Alors que dans les classes ordinaires non REP, 62% des questions mobilisées en cours par les enseignants sont de type littéral, ce taux passe à 67% dans les établissements classés REP+.

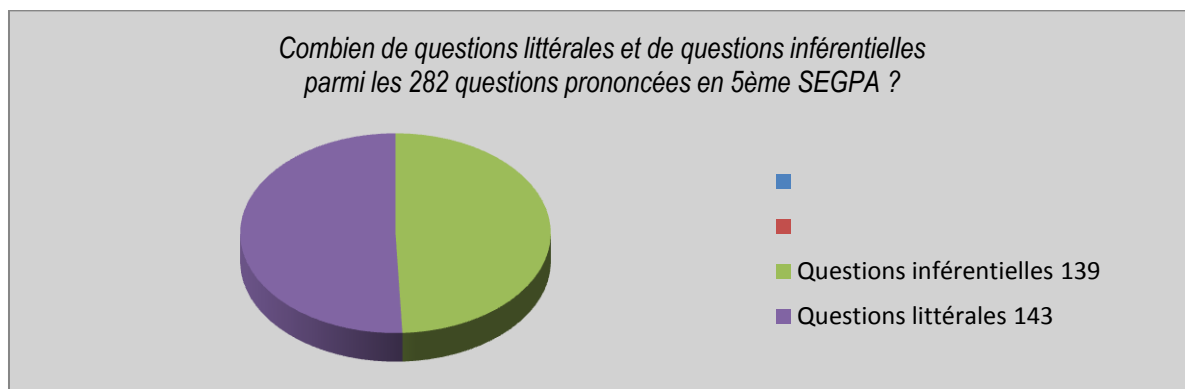
Observons à présent comment sont répartis les différents types de questions dans les classes de cinquième SEGPA avec les deux graphiques suivants, les diagrammes n°39 et 40 :

Graphique 39 : Répartition des questions prononcées en classe SEGPA entre questionnement ouvert et questionnement fermé



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 40 : Répartition des questions prononcées en classe SEGPA entre questionnement littéral et questionnement inférentiel

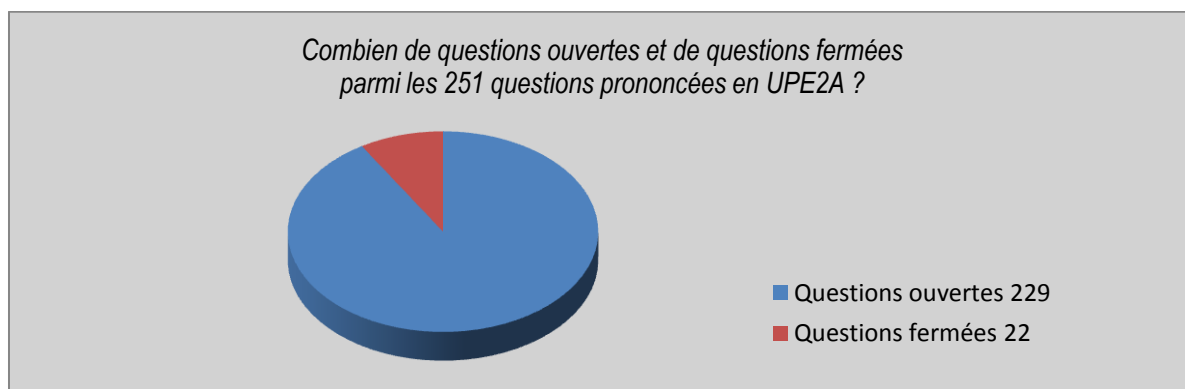


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En classe de cinquième SEGPA, un questionnement de type fermé occupe 21% de l'ensemble des questions mobilisées par les enseignants des quatre disciplines, dans ce type de classe.
- ✓ Alors que dans les classes ordinaires non REP, 62% des questions mobilisées en cours par les enseignants sont de type littéral, ce taux passe à 51% dans les classes de cinquième SEGPA, au profit des questions inférentielles. Les cours en SEGPA sont effectués par des professeurs des écoles et dans le premier degré, le questionnement inférentiel demeure une priorité car il sollicite les capacités mentales des élèves.

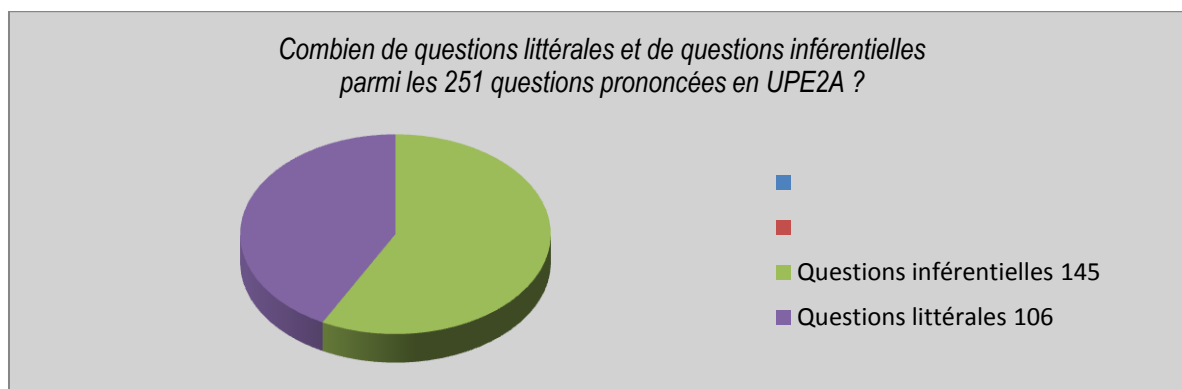
Observons à présent comment sont répartis les différents types de questions dans les UPE2A avec les deux graphiques suivants, les diagrammes n°41 et 42 :

Graphique 41 : Répartition des questions prononcées en UPE2A entre questionnement ouvert et questionnement fermé



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 42 : Répartition des questions prononcées en UPE2A entre questionnement littéral et questionnement inférentiel



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En UPE2A, un questionnement de type fermé occupe 9% de l'ensemble des questions mobilisées par les enseignants des quatre disciplines.
- ✓ Alors que dans les classes ordinaires non REP, 62% des questions mobilisées en cours par les enseignants sont de type littéral, ce taux passe à 42% dans les UPE2A. Les questions adressées aux EANA portent essentiellement sur leurs impressions, leurs ressenti ou encore leur environnement quotidien.

Après avoir exploré l'usage en situation des consignes et des questions proposées en classe par les enseignants, intéressons-nous à présent au troisième volet spécifique à la langue de scolarisation, à savoir : les reformulations.

Quels types de reformulations rencontre-t-on dans les classes ?

Reformuler ses propos revient à les redire dans d'autres termes d'une façon plus concise, plus synthétique ou plus explicite, sans en modifier le sens (Dictionnaire Larousse). Dans le langage courant, la reformulation est une « nouvelle formulation qui reproduit autrement ce qui a déjà été exprimé » (Trésor de la langue Française (TLFi), en ligne).

Quels sont les apports de la reformulation pour la maîtrise de la langue ?

D'une manière générale, la reformulation en classe constitue une ressource riche pour la conduite des échanges langagiers, ou pour atteindre ses buts communicatifs qui peuvent être :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Une amélioration de la clarté des échanges par des propos plus précis, plus adéquats ou acceptables pour l'interlocuteur
- ✓ Une adaptation au répertoire du locuteur (en transposant par exemple un terme technique en une expression en langage courant)
- ✓ Une manifestation d'un point de vue différent de celui de son interlocuteur
- ✓ Une meilleure compréhension des propos du locuteur. Ce dernier but communicatif de la reformulation est adaptable en situation de bilinguisme où le locuteur peut :
 - passer par la langue que son interlocuteur maîtrise le mieux (FLM vers FLS)
 - construire le sens dans sa langue première (FLM) pour le restituer de manière plus précise dans sa langue seconde (Noyau et Onguéné, 2014²⁹⁷).

Le tableau numéro 44 de la page suivante recense l'ensemble des reformulations effectuées en classe, par les enseignants, ou par les élèves à la demande de l'enseignant.

Tableau 47 : Recensement de l'ensemble des reformulations en classe par les enseignants et les élèves

Discipline	Codage	Nombre total	Typologie des reformulations des interventions des élèves par les enseignants				
			Propos plus précis	Propos plus simple	Divergence de point de vue Rectification	Du FLM vers le FLS	
						l'enseignant vers l'élève	l'élève vers l'enseignant
Français	FR1 NR Conjugaison	12	7	0	5	0	0
	FR2 REP+ Littérature	12	11	0	1	0	0
	FR3 SEGPA Vocabulaire	28	25	0	3	0	0
	FR4 SEGPA Littérature	8	7	0	1	0	0
	FR5UPE2A Vocabulaire	36	24	0	2	2	6
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	17	16	0	1	0	0
	HIST2 REP+ Vercingétorix	15	11	1	3	0	0
Géographie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté	36	31	0	5	0	0
	GEO2 UPE2A Démographie	38	30	0	8	0	0

²⁹⁷ Source : Noyau, C. et Onguéné Essono, L.M. (2014) « La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français » consulté à l'adresse : http://colette.noyau.free.fr/upload/CN+LMOE_Reformulation_VoiELAN_ssPr.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

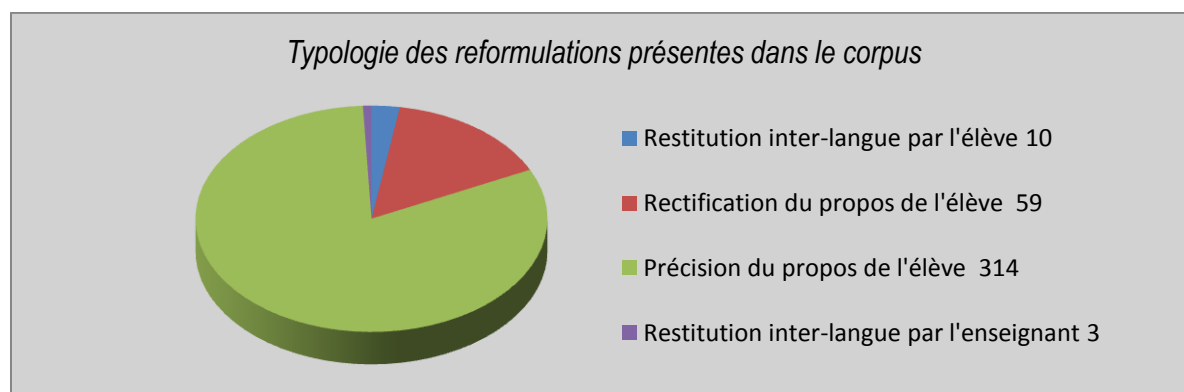
SVT	SVT1 NR Dissolution	22	18	0	4 +1 (élève)	0	0
	SVT2 REP+ Energie	30	21	0	9	0	0
	SVT3 SEGPA Anatomie	53	40	0	13	0	0
	SVT4 UPE2A Respiration	46	40	0	3	0	3
EPS	EPS NR Badminton	2	2	0	0	0	0
	EPS REP+ Football	2	2	0	0	0	0
	EPS SEGPA Acrosport	7	7	0	0	0	0
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	23	22	0	0	1	1

Interprétation du tableau

- ✓ Parmi les 387 reformulations des interventions orales des élèves par les enseignants sur l'ensemble du corpus, 314 de ces reformulations (**81%**) précisent le propos de l'élève, 59 d'entre elles (**15.2%**) le rectifient, une seule (**0.3%**) le simplifie et 13 de ces reformulations (**3.4%**) concernent des situations langagières de bilinguisme.
- ✓ Parmi les 13 reformulations des propos d'un élève par l'enseignant, 10 (**2.6%**) restituent dans la langue française le propos d'un élève émis dans sa langue maternelle, et les 3 autres (**0.8%**) ont été prononcées dans la langue maternelle de l'élève par l'enseignant.

L'ensemble de ces données est représenté dans le diagramme ci-dessous :

Graphique 43 : Répartition des 387 reformulations des propos d'un élève par les enseignants entre les disciplines



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ *Repréciser le propos de l'élève* est une pratique très couramment observée dans les classes lorsque l'élève n'emploie pas le bon terme pour exprimer sa pensée :

21' 00	221 P	bijouterie
	222 F5	C'est la même chose que accessoires (...)
	228 P	Accessoires ah euh oui ce sont aussi des accessoires ça fait parti des accessoires mais les bijoux c'est plus riche hein avec de l'or
	229 G5	Par faire belle
	230 P	Oui mais les accessoires aussi
	231 F5	C'est très longue
	232 P	C'est cher + tout à fait

Annexe 5 : FR5-UPE2A/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne

Dans ce cours de français en UPE2A dédié au vocabulaire de la vie quotidienne, l'élève F5 exprime au tour de parole 231 la notion de coût, à l'aide d'un terme qui évoque la notion de distance, l'adjectif « longue ». L'enseignante reformule le propos de l'élève en employant l'adjectif adéquat : « cher », puis valorise sa production orale par l'expression « tout à fait ».

- ✓ *Rectifier le propos de l'élève* est également fréquent dans les classes lorsque l'élève produit une réponse différente de la réponse attendue par l'enseignant :

	138 G6	E E ta sini
	139 P	États-Unis non c'est pas aux États-Unis Groenland c'est à côté c'est pas très loin mais c'est pas les États-Unis

Annexe 9 : GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

Dans ce cours de géographie en UPE2A dédié à la démographie mondiale, l'enseignant cherche à faire localiser les pays froids ; il demande à la classe de lui indiquer où se situe le Groenland. L'élève G6 inclut le Groenland dans les Etats-Unis ; s'agissant d'un EANA, il éprouve des difficultés à prononcer le mot « Etats-Unis ». L'enseignant reformule le propos de l'élève puis le rectifie en lui indiquant que le Groenland ne fait pas partie des Etats-Unis.

- ✓ *Restituer le propos d'un élève* depuis sa langue maternelle au français, sa langue seconde, s'observe dans les UPE2A. L'enseignante sollicite les réactions des élèves à partir d'un enregistrement audio qui relate des enfants qui font des courses et qui achètent un cadeau d'anniversaire pour leur camarade de classe. L'enseignante cherche à faire dire aux élèves la phrase suivante : « il manque le cadeau pour Manon ». Au lieu de réutiliser, dans sa réponse, le verbe « manquer » utilisé par l'enseignante dans sa question, l'élève, sans doute gêné par la tournure impersonnelle « il manque », veut

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

employer le verbe « oublier » ; devant sa difficulté à retrouver la traduction française, il le prononce en portugais, sa langue maternelle.

2' 30	7 P	qu'est-ce qui manque
	8 G7	Le cadeau + esquecer
	9 P	Le cadeau + euh esquecer (<i>l'enseignante reprend le mot portugais prononcé par l'élève</i>) c'est ça que tu voulais dire comment on dit en français
	10 G5	Oublié
	11 P	Oublié oui ils ont oublié + (<i>l'enseignante écrit "oublier" au tableau</i>) + ils ont oublié euh
	12 G5	Le cadeau pour Manon
	13 P	Le cadeau pour Manon

Annexe 5 : FR5-UPE2A/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne

Ce geste de l'enseignante a permis à l'élève de retrouver la traduction française du verbe « oublier » par lui-même.

- ✓ Exprimer son propos à l'enseignant dans sa langue maternelle s'observe également dans les UPE2A. Lorsque l'EANA ne parvient pas à trouver la réponse attendue par l'enseignante en français, il la produit dans sa langue maternelle. Soucieuse d'encourager la prise de parole des EANA et maîtrisant, *par la même occasion* le portugais, l'enseignante autorise les élèves à utiliser leur langue maternelle comme un tremplin pour participer aux interactions langagières :

8' 30	97 P	vous allez me dire si vous deviez faire un cadeau à une fille comme Manon vous choisiriez quoi donnez-moi deux ou trois idées deux ou trois exemples de cadeaux possibles de cadeaux chouettes de super cadeaux pour euh une fille
	98 G5	Un collier
	99 P	Un collier + la classe un collier oui c'est ça un collier (<i>l'enseignante montre à la classe le collier qu'elle porte autour de son cou</i>) un collier pour une fille oui c'est un chouette cadeau ++ (<i>l'enseignante attire l'attention des élèves sur le tour de son poignet</i>)
	100 F5	Pulseira
	101 P	Bracelet + un bracelet oui (<i>l'enseignante écrit le mot bracelet en français au tableau</i>)
	102 E	La collante
	103 P	Des collants pour l'anniversaire d'une fille ce sont des adolescents ils sont comme vous

Annexe 5 : FR5-UPE2A/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne

Les termes « collier » et « bracelet » sont reformulés par l'enseignante en français. Ce geste de l'enseignante encourage la participation des EANA aux interactions langagières et favorise en même temps leur maîtrise du vocabulaire de la vie quotidienne dans la langue française.

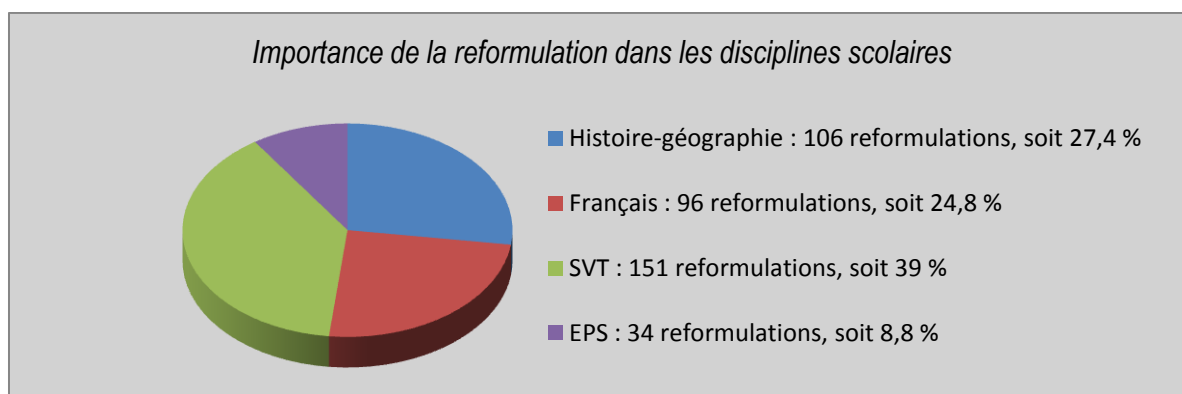
Observons à présent, dans un souci de comparaison, les données spécifiques à chaque disciplines, puis à chaque type de classe. Intéressons nous dans un premier temps aux disciplines :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Parmi les 387 reformulations des interventions orales des élèves par les enseignants recensées sur l'ensemble du corpus, 96 d'entre elles (soit 24.8%) émanent de la discipline français, 106 d'entre elles (soit 27.4%) émanent des cours d'histoire-géographie, 151 d'entre elles (soit 39%) émanent des quatre cours de SVT et 34 d'entre elles (soit 8.8%) émanent de l'EPS.

Le graphique numéro 44 ci-dessous représente la manière dont sont réparties, dans le corpus, les 387 reformulations parmi les quatre disciplines.

Graphique 44 : Répartition des 387 reformulations des propos d'un élève par les enseignants entre les disciplines



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ La reformulation par l'enseignant des productions orales des élèves est bien plus présente dans les cours de SVT (39%) qu'en français (24.8%), en histoire-géographie ou en EPS :

2'10	6 P	Mélissa on t'écoute si tu veux bien lire la situation de départ à voix haute
	7 F6	l'eau agit sur les roches en arrachant des éléments qui peuvent s'accumuler pour être emportés par l'eau de ruissellement (...) après avoir réalisé l'expérience de dissolution du calcaire par l'eau de pluie tu rédigeras un texte expliquant le résultat de ton expérience de dissolution et tu illustreras ton texte par un schéma
	8 P	alors est-ce que tu peux nous expliquer ce que tu as compris Mélissa s'il te plaît
	9 F6	ben que l'eau elle arrache des éléments euh qui peuvent s'accumuler ou être emportés par l'eau de ruissellement
	10 P	oui + est-ce qu' il y a quelqu'un qui peut compléter l'eau elle arrache ok à qui à quoi + Enzo
	11 G10	ben l'eau en fait elle arrive pas mais avec le les pierres elles vont se
	12 F7	elles sont emportées
	13 G8	un peu se se casser
	14 P	elles peuvent se se casser
	15 G8	le ruisseau il emporte l'eau enfin l'eau emporte les rochers
3'00	16 P	l'eau qui ruisselle qui peut tomber dans le ruisseau pourquoi pas OK alors quelle est la consigne d'aujourd'hui qu'allez-vous devoir faire à partir de ce constat on a vu que oui euh Irène
	17 F10	on doit montrer que le calcaire est dissous par le liquide
	18 P	et comment vous allez procéder Enzo
	19 G10	est en fait le calcaire c'est quelque chose comment dire poudreux euh comme ça qu'on dit
	20 P	moi je dis rien + je t'écoute
	21 G10	et on va voir avec l'eau de pluie ça va se dissoudre grâce à des bandelettes test
	22 P	alors + vous êtes d'accord avec lui

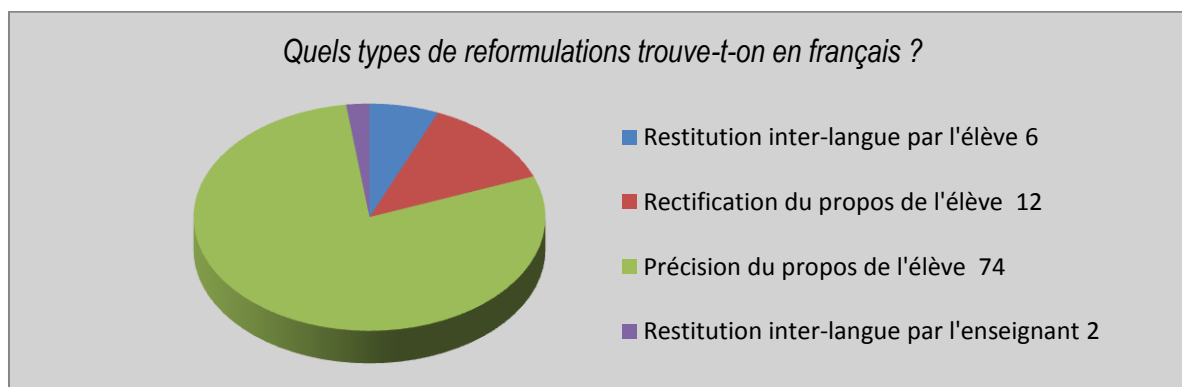
Annexe 10 : SVT1-NR/Dissolution : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

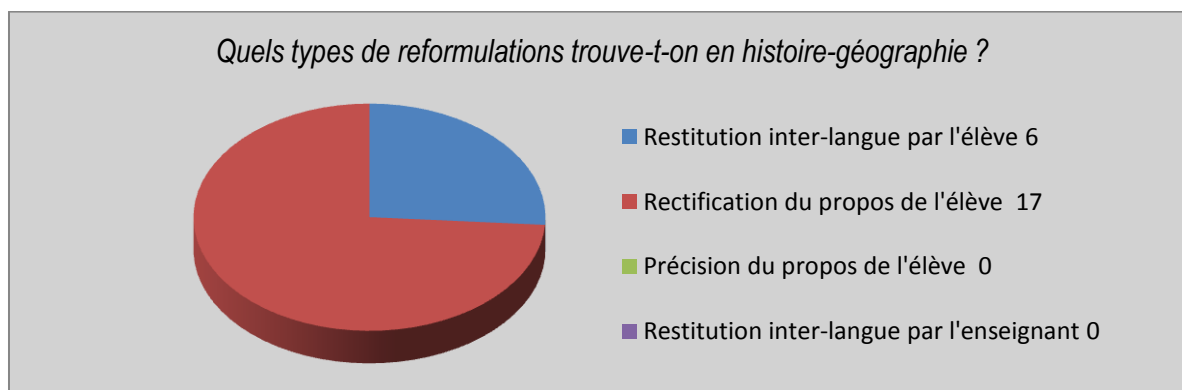
Dans ce cours de SVT d'une classe de cinquième ordinaire non REP, l'enseignante engage les élèves dans un travail de reformulation de la *situation de départ* de l'expérience qu'il s'appêtent à réaliser en binômes. Elle n'hésite pas à reformuler les propos au lexique imprécis. La technicité du lexique de la discipline ainsi que sa spécificité didactique *avec la démarche expérimentale* expliquent l'importance accordée à la reformulation par les enseignants qui souhaitent s'assurer de la compréhension du sens de l'expérience scientifique dans laquelle ils engagent les élèves.

Déterminer le nombre de reformulations prononcées en classe par les enseignants dans chaque discipline et chaque type de classe apporte un éclairage quantitatif sur ces reformulations. Néanmoins, cela ne permet pas d'étendre la comparaison à la typologie des reformulations produites par l'enseignant. Les diagrammes n°45 à 48 détaillent les types de reformulations présents dans les disciplines.

Graphique 45 : Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en français entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant

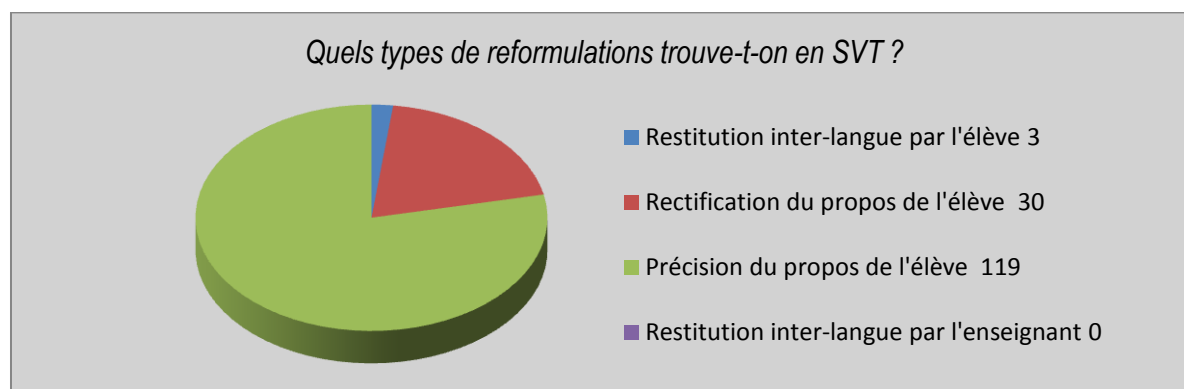


Graphique 46 : Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en histoire-géographie entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant

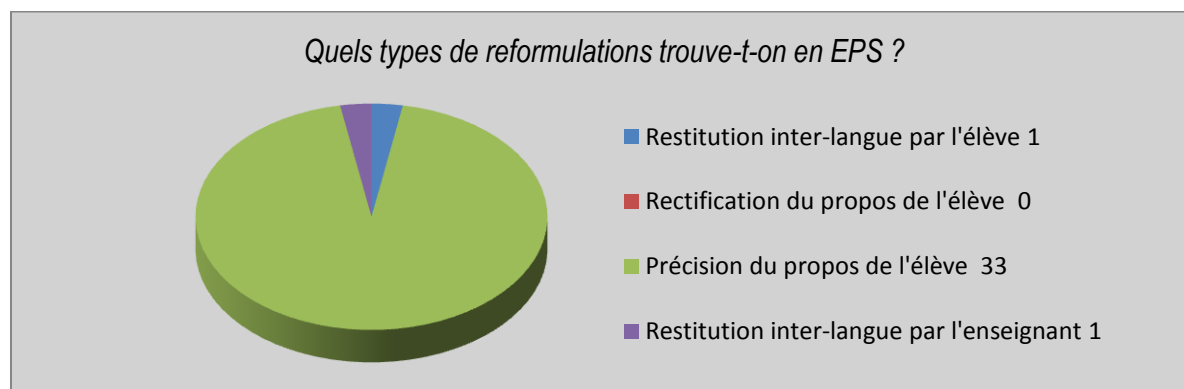


LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 47 : Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en SVT entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant



Graphique 48 : Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en EPS entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant



Comment interpréter ces graphiques ?

- ✓ Alors qu'en histoire-géographie les enseignants sont amenés à *rectifier* de manière récurrente les propos des élèves, ils les *précisent* le plus souvent dans les trois autres disciplines.

Pourquoi les enseignants sont-ils amenés à autant rectifier les propos des élèves en histoire-géographie ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons fait le lien avec les données recueillies dans le chapitre quatre, selon lesquelles c'est en histoire-géographie que les élèves consacrent le plus de temps à la lecture. Reste alors à vérifier si les rectifications des enseignants de la discipline ont lieu le plus souvent, pendant la mise en lecture des élèves.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le tableau ci-dessous recense les 17 rectifications effectuées sur les propos des élèves en histoire-géographie :

Tableau 48 : Recensement et localisation des rectifications effectuées en histoire-géographie

Type de classe	Nombre de rectifications	Numéro des tours de parole								Action de l'élève au moment de la rectification de son propos par l'enseignant		
Classe ordinaire non REP	1	4 G4								Dire		
Classe ordinaire REP +	3	13 P		90 G3			96 G3			Dire		
SEGPA	5	6 E		10 E		14 E		288 E		320 E		Dire
UPE2A	8	40 F1	44 F6	46 E	56 F1	59 G8	75 G6	138 G6	146 F2	Dire		
TOTAL	17											

Selon les données recueillies dans ce tableau, l'ensemble des rectifications intervient sur la capacité « Dire », et non sur la capacité « Lire » des élèves. Autrement dit, c'est sur la réponse de l'élève à une question posée par l'enseignant que ce dernier intervient systématiquement lors de ses rectifications. Après avoir signifié à l'élève son erreur, l'enseignant reformule sa question :

2' 15	13 P 14 E 15 P	D'après vous quelles sont les pays riches et quels sont les pays pauvres + Fayade Les pays pauvres non les pays riches c'est quand par exemple le pays il est puissant Alors dans la question ont dit quels sont les pays c'est à dire il faut en citer ou alors citer des continents ou des pays que vous pensez qu'ils sont riches ou des continents ou des pays que vous pensez qu'ils sont pauvres
-------	----------------------	--

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Dans ce cours de géographie en SEGPA, l'élève n'a pas compris le sens de la question posée par l'enseignant.

De manière plus globale, parmi les 17 questions posées par les enseignants, et qui ont donné lieu à une rectification de leur part, 15 (sur 17) sont des questions ouvertes, *questions qui facilitent l'échange sans induire de réponse préétablie*, et 11 (sur 17) sont des questions littérales, *questions qui renvoient l'élève à un support comme un texte, une image ou une trace écrite*. Il ne s'agit pas d'un problème de déchiffrage mais bien d'un problème de compréhension d'une question posée par l'enseignant. La langue de scolarisation est donc l'obstacle à la maîtrise de la langue scolaire par l'élève.

Pour tenter de comprendre l'origine des difficultés de compréhension rencontrées par les élèves en histoire-géographie, nous allons comparer les choix didactiques des enseignants dans la discipline ainsi que l'influence de leur discours sur celui des élèves. Pour cela, nous

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

convoquons les synopsis des quatre séances d'histoire-géographie du corpus et nous sélectionnons, dans chacun d'eux, la phase de compréhension du travail de l'historien ou du géographe.

Analyse comparée de quatre séances d'histoire-géographie

Les quatre séances ont une architecture globale identique. Elles sont structurées en trois temps :

- ✓ une phase de compréhension du travail du géographe ou de l'historien,
- ✓ une phase d'entraînement au travail d'analyse des sources et
- ✓ une phase d'institutionnalisation du savoir.

On note dans le discours de l'enseignant de SEGPA une absence de lien avec la séance précédente, mais le dépouillement des questionnaires (*annexe 71*) remplis en début de cours par les élèves de cette classe révèle que 90 % d'entre eux indiquent correctement, sur le papier, le thème de la séance précédente. Par ailleurs, si la priorité donnée aux interactions langagières semble présente dans les quatre synopsis, des disparités apparaissent au niveau des quatre items suivants :

- ✓ la durée de la phase de compréhension,
- ✓ les transactions didactiques en terme d'avancée du savoir,
- ✓ les gestes professionnels mobilisés par l'enseignant tout au long de la séance et
- ✓ les réponses langagières des élèves au regard de la maîtrise de la langue.

Du topos des acteurs, au trajet du savoir : convergence ou divergence ?

À l'échelle « macro », échelle de la séance dans son ensemble, la première introduction des objets de savoir dans chacune des quatre séances d'histoire-géographie correspond à la phase de compréhension du travail de l'historien ou du géographe ; cette phase apparaît en bleu dans les synopsis. L'analyse comparée de ce moment permet une compréhension des choix didactiques de l'enseignant et une observation, *à un grain d'analyse plus fin*, des réactions des élèves. Le tableau numéro 46 de la page suivante compare la phase de compréhension des quatre séances d'histoire-géographie ; il s'agit du moment de la première introduction des objets de savoir dans chacune d'elles.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 49 : Comparaison de la durée de la phase de compréhension, du nombre de tours de paroles élèves et enseignant et de l'action de l'enseignant et des élèves dans les quatre classes en histoire-géographie

	5ème ordinaire non REP Histoire	5ème ordinaire REP + Histoire	SEGPA Géographie	UPE2A Géographie
Durée de la phase de compréhension	13 min 50 sec	2 min 20	8 min 40 sec	6 min 20
Nombre de tours de paroles	44	22	93	28
Action des élèves à la demande de l'enseignant(e)	Identifient le type et la nature d'un document historique (généalogie des rois de France) Identifient les éléments de para texte essentiels à l'identification d'une carte (titre, légende)	Tentent une définition de l'adjectif qualificatif "sévère" prononcé par l'enseignant pour décrire l'exercice du commandement par Vercingétorix	Argumentent leurs propositions sur les signes visibles de richesse ou de pauvreté d'un pays	Décrivent oralement des paysages
Jeu d'apprentissage établi par l'enseignant	Faire repérer des informations sur un document historique)	Faire expliquer à la classe le sens du mot "sévère"	Faire justifier ses propositions	Faire verbaliser du vocabulaire connu pour décrire la photo d'un paysage
Position topo génétique de l'enseignant	Médiane puis basse	médiane	basse	médiane
Actions de l'enseignant	Jeu de questions - réponses Ralentissement du temps didactique	<u>Question à la classe</u> Vercingétorix reste sévère dans l'exercice du commandement : Etre sévère, ça veut dire quoi ?	<u>Question à la classe</u> Comment se caractérise richesse ou pauvreté d'un pays ? Jeu de questions - réponses Accentuation de la réticence didactique	<u>Consigne à la classe</u> « On va décrire la photographie d'abord avec les mots que l'on connaît ». Etayage des propositions des élèves par des reformulations

Interprétation du tableau

- ✓ La troisième colonne du tableau fait apparaître, *à priori*, un lien entre la position topogénétique de l'enseignant (position basse) et le volume (93) de prises de paroles des élèves et de l'enseignant, dans le cas de la classe SEGPA.
- ✓ La nature de la tâche demandée aux élèves est très variable d'une classe à l'autre, durant la phase de compréhension : alors que les élèves de la classe ordinaire non REP et de la classe SEGPA sont engagés dans des *opérations intellectuelles complexes* (caractériser un document historique et proposer des arguments), ceux des deux autres classes sont engagés dans des *opérations intellectuelles plus simples* comme : définir un terme lexical et décrire des paysages.
- En classe de cinquième ordinaire située en collège non REP

Dans la classe de cinquième ordinaire située en collège non REP, la phase de compréhension dure 13 minutes 50 secondes durant lesquelles se succèdent 44 tours de paroles. Les élèves identifient, dans un document historique, son type et la nature de son

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

contenu, (*ici une généalogie des rois de France*). Ensuite, ils identifient les éléments de para-texte essentiels à l'identification d'une carte (*le titre, la légende*).

L'enseignante conserve, *durant tout ce temps*, un partage équitable avec la classe dans la responsabilité de la production du savoir. Ce jeu d'apprentissage intitulé « Faire repérer des informations sur un document historique » commence avec trois questions de l'enseignante :

- ✓ qu'est-ce qu'on découvre à la page 320-321 comme type de document ?
- ✓ Qu'est-ce qu'une généalogie ?
- ✓ Que voit-on dessus ?

Dans un jeu de questions-réponses (15P-23P), des élèves identifient le contenu du document (succession des rois) et situent chronologiquement l'objet de la leçon (entre 1180 et 1240) :

15 P	j'aimerais que vous euh veniez à la fin du livre à la page 320 voilà et là qu'est ce qu'on découvre à la page 320 - 321 comme type de document qu'est-ce qu'on a comme type de document
16 G9	la généalogie
17 P	donc la généalogie les généalogies des rois de France qu'est-ce que c'est qu'une géologie vous vous rappelez rapidement qu'est ce qu'on voit sur une généalogie
18 F6	c'est la succession des rois

Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

Par la suite, les élèves sont dans une phase de production individuelle et silencieuse durant laquelle ils déterminent les raisons de l'importance accordée à un évènement significatif de l'histoire de France (La bataille de Bouvines) ; une carte et un texte sont à leur disposition. Enfin, dans un nouveau jeu de questions-réponses (24E-47 P), ils décrivent le royaume de France jusqu'à ce qu'une élève (36 F6) interprète l'action du roi d'Angleterre comme un envahissement du royaume de France.

35P	alors trois ensembles de tables inégales le domaine royal tout petit tout le monde le voit après on va essayer de voir ce qu'est le domaine royal les fiefs du roi d'Angleterre les fiefs du roi de France qu'est-ce que cela signifie que le roi d'Angleterre euh ait des fiefs à ce moment-là dans le territoire euh du royaume de France en 1180 Eva
36 F6	euh et ben il a envahi euh la France et du coup il a récupéré des terres alors Eva vous
37 P	avez tous compris ce qu'elle dit
38 G4	non
39 P	que le roi d'Angleterre envahit la France alors en fait c'est pas tout à fait ça ça se pourrait hein qu'il ait envahi la France et qu'il ait fait des conquêtes mais en fait c'est pas ça euh pas tous à la fois

Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

L'enseignante décide alors de ralentir le temps didactique (37P-45P) pour expliquer le processus d'acquisition des terres françaises par le roi d'Angleterre (Mariage avec Aliénor d'Aquitaine). Le synopsis ci-après situe (en bleu) la phase de compréhension du travail de l'historien qui nous intéresse.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Synopsis de la séance d'histoire enregistrée en classe de cinquième non REP

(*) : TdP = Tours de parole *Nombre de tours de paroles*

Date : jeudi 31 mai 2012		Lieu : Collège Marseilleveyre 13009 Marseille		Effectif : 23 élèves		Ressources : Manuel d'histoire			
Durée : 45 minutes 20 sec		Enseignante : Titulaire				Supports : Tableau + cahier			
Déroutement			Episodes didactiques		Topo gène	Mésogène		Organisation de la classe	
Tps Du- rée	Tdp (*) nbr	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible <i>Compétences visées</i>	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Tableau cahier Supports Ressources	Contenu lexical	Modalité d'action des élèves
0	1/3	Rituels + Annonce du thème		Situer Dans le temps et dans l'espace un évènement historique	haute	Prenez le livre P44 Posez vos stylos écoutez	Manuel P44 Le renforcement de l'autorité royale	Le pouvoir royal 12e - 15e siècle évolution	Collectif Ecouter
1'35	3	Découverte Introduction De nouvelles connaissances	Faire écouter les explications					Philippe 2 Auguste	
1'35	3								
2'35	3/15	Réactivation des acquis antérieurs à la séance	Faire participer oralement au rappel des connaissances précédemment acquises en cours	Mobiliser des connaissances antérieures <i>(pré-requis)</i>	médiane	Que savez-vous sur l'état du pouvoir royal au 10 ^e siècle Comment les rois exercent-ils leur pouvoir		Féodalité Conte Seigneur Invasions Carolingiens Hugues Capet	Collectif Dire Répondre à des questions
2'05	12								
4'40	15 A 59	Compréhension du travail de l'historien	Faire repérer des informations sur un document historique	Analyser <i>Décrire et interpréter</i> Un document historique	médiane Basse médiane	Prenez le livre P320 Quel est le type de ce document Qu'est-ce qu'une généalogie Penchez vous 2 min sur cette carte	Manuel Généalogie P320 Philippe 2 Auguste bataille de Bouvines une coalition Le domaine royal	Titre légende Généalogie Autorité royale coalition territoire religion Philippe 2 Auguste Bataille de Bouvines Royaume de France Pape - Fief Conte de Flandres Aléonor d'Aquitaine Excommunié St empire romain	Collectif Dire Individuel Lire Collectif Dire
13'5	44								
18'3	59 A 64	Institutionnalisat° Du Savoir Introduit durant les phases 2 et 4	Faire "fixer" les connaissances à retenir	Réinvestir des connaissances dans l'analyse de documents historiques	haute	Notez dans le cahier la définition du domaine royal P45 Puis recopiez ce que j'écris au tableau	Définition du domaine royal Les premiers rois capétiens ont un pouvoir limité Du 12e au 15e s comment les rois vont-ils réduire la puissance des seigneurs L'action de Philippe 2 Auguste	Individuel Ecrire	
5'00	5								
23'3	65 A 129	Entraînement au commentaire d'un texte historique	Faire identifier le contenu et les carences d'un texte sur la bataille de Bouvines	Analyser Commenter et Résumer Un document historique	Basse médiane haute	Lisez le texte <i>Lecture silencieuse</i> Déterminer la nature du document, sa date, son contenu, ses carences	Texte relatant la bataille de Bouvines Idées principales & manquantes au tableau	Causes et Conséquences D'un évènement Acteurs et issue de la bataille	Individuel Lire Collectif Dire Collectif Ecouter
19'3	64								
43'	129 A 136	Rituels de fin de séance		Repérer des informations complémentaires dans un document	basse	Rechercher dans le document d'autres actions de Philippe 2 pour renforcer l'autorité royale			Collectif Ecouter
2'20	7								

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Par ailleurs, un va-et-vient entre le savoir sur l'époque des gaulois et des compétences linguistiques et langagières est mis en place tout au long de la séance :

28'30	79 P	quel est le nom du chef des gaulois + c'est écrit où où tu le vois avant d'écrire + oui et le chef des gaulois c'est qui
29'30	80 G2	Euh c'est Jules César
	81 P	Et le gaulois c'est qui ça veut dire quoi le mot gaulois + non ça veut dire quoi gaulois + comment on appelle le pays
	82 G2	La Gaule
	83 P	Très bien et donc gaulois c'est + si Gaule c'est un pays gaulois c'est quelqu'un +
	84 G2	Qui habite là
	85 P	La Gaule le gaulois c'est celui qui habite la Gaule d'accord regarde le Gaule le gaulois c'est lui la France les français c'est ceux qui habitent la France
	86 G2	Ah oui

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Une particularité est à noter sur la vidéo de cette séance : l'absence de son durant les 19 premières minutes d'enregistrement. Après un rappel de la leçon précédente « Légendes des origines de Rome », *travail fait à partir du manuel (histoire géographie 6ème, Belin chapitre 5 p.104)*, le professeur demande aux élèves de prendre leur livre page 102. Il note au tableau les mots clés : « Jules César, empereur, roi », puis la question suivante : comment un empereur agrandit-il son territoire ? Il procède ensuite à un travail sur une carte pour expliquer le terme « agrandir » puis procède au même travail sur l'image de Jules César représentée dans le manuel afin de présenter le personnage aux élèves. (Chnane-Davin, 2013, P8).

Compte tenu de sa longueur, le synopsis de cette séance figure en annexe dans sa version intégrale. L'extrait ci-dessous représente la phase de compréhension (en bleu) qui nous intéresse.

Synopsis de la séance d'histoire filmée en classe de cinquième ordinaire d'un collège classé REP+

Date :		Lieu : Collège Edgar Quinet		Effectif : 11 élèves présents		Ressources : Manuel d'histoire + photocopie			
Durée : 50 minutes		Enseignant : Titulaire		Supports : Tableau + cahier d'histoire					
Déroulement			Episodes didactiques		Topo génése	Mésogénése		Organisati on de la classe	
Tps	Tdp (*)	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Tableau cahier Vidéoprojecteur Supports Ressources	Contenu lexical	Modalité d'action des élèves
0 19'3	? ?	Rituels + Annonce du thème			médiane				Collectif Dire Ecouter
19'3 2'20	1 A 22 22	Compréhens- ion lexicale à partir d'un document historique	Faire expliquer à la classe le sens du mot "sévère"	Comprendre le sens d'un adjectif	médiane	Vercingétorix reste sévère dans l'exercice du commandement : Etre sévère, ça veut dire quoi ?	Manuel d'histoire Tableau	Vercingé- torix Comman- dement sévère	Collectif Dire

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

➤ En classe de cinquième SEGPA

Dans la classe de 5^e SEGPA, la phase de compréhension du travail du géographe dure 8 minutes et 40 secondes durant lesquelles se succèdent 93 tours de paroles. Durant tout ce temps, Les élèves argumentent leurs propos et l'enseignant dédie la responsabilité de la production du savoir aux élèves. Ce jeu d'apprentissage, intitulé « Faire justifier ses propositions », commence avec une question de l'enseignant : comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays ? Dans un jeu de questions-réponses, les élèves émettent des hypothèses. Lorsque celles-ci sont pertinentes (104 E3) l'enseignant accentue son niveau de réticence didactique dans le but d'inciter les élèves à étayer leur argumentation.

104 G3	ça dépend du président
105 P	on voit la richesse d'un pays à son président c'est ça
106 E	oui
107 P	oui donc je le note donc président c'est-à-dire si le président il est beau euh le pays il est riche
108 C	non (rires)
109 P	plus précisément par rapport à son président c'est-à-dire je comprends pas réticence didactique accentuée
110 E	par exemple je sais pas si si y a beaucoup de monde dans le pays et ben et ben ils sont riches
111 P	ça c'est par rapport au nombre d'habitants c'est ce qu'a dit Fayade moi je voudrais que vous précisiez cette histoire de président ++ si il y a un président c'est que c'est un pays riche c'est quoi j'arrive pas à comprendre

Annexe 7 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Ce geste d'enseignement est déterminant dans le contenu des réponses des élèves ; en effet, le contenu des tours de parole élèves passe : d'un mot (106 E) à une phrase (110 E). On observe ici un lien étroit entre le niveau de rétention du savoir par l'enseignant et le niveau de production de celui-ci par les élèves. Ce jeu de question-réponse perdure durant toute la phase de compréhension, et l'enseignant entretient la dynamique des échanges langagiers par un jeu de reformulation et de maintien de sa réticence didactique.

Synopsis de la séance d'histoire enregistrée en classe de cinquième SEGPA

Date : vendredi 8 juin 2012 Lieu : Collège Alexandre Dumas 13003 Marseille Effectif : 8 élèves Ressources : Manuel + planisphère Durée : 42 minutes 30 sec Enseignant : Titulaire Supports : Tableau +rétroprojecteur+ cahier									
Déroulement			Episodes didactiques		Topo génése	Mésogénése			Organisati on de la classe
Tps <i>Durée</i>	Tdp (* <i>nbr</i>)	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible <i>Compétences visées</i>	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite <i>Tableau cahier Vidéooprojecteur</i> Supports Ressources	Contenu lexical	Modalité d'action des élèves
0 <i>0'40</i>	1 <i>1</i>	Rituels + Annonce du thème			haute			Les pays riches et les pays pauvres	Collectif Ecouter

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

0'40	1 A 12	compréhension de la problématique et des questions	Faire expliquer à la classe le sens d'une question de géographie	Comprendre le sens d'une question et la reformuler	médiane	Ca veut dire quoi, cette deuxième question ? Qui pourrait l'expliquer aux autres ?	Quels sont les pays riches et pauvres ? Comment caractériser la richesse ou la pauvreté d'un pays ?	Richesse Pauvreté hypothèse	Collectif Dire
1'35	12								
2'15	13 A 90	Sollicitation et recueil des propositions des élèves	Faire émettre des propositions	Nommer et ranger des pays en fonction d'un critère défini <i>Le niveau de vie</i> <i>Le continent</i>	basse	Quels sont les pays riches ? Quels sont les pays pauvres ?	Inscription par l'enseignant des hypothèses formulées par les élèves au tableau	5 noms de continents 11 noms de pays 2 noms de villes Président argent	Collectif Dire Ses idées sur un sujet
4'50	77								
7'05	91 A 184	Compréhension du travail du géographe Sollicitation et recueil des propositions des élèves	Faire justifier ses propositions	Argumenter ses choix	basse	Comment se caractérise la richesse d'un pays ? Comment se caractérise la pauvreté d'un pays ?	Inscription par l'enseignant des hypothèses formulées par les élèves au tableau	Habitants sécheresse roi guerre immeuble bâtiment budget nourrir électricité	Collectif Dire
8'40	93								
15'4	184 A 249	Entraînement au travail du géographe	Faire interpréter correctement les graphiques proposés	Utiliser une légende pour analyser un document	médiane basse médiane	Questions où la population est- elle la plus nourrit et la moins nourrit ? où l'alimentation est- elle la - équilibrée ? Consigne justifiez la réponse	Document projeté contenant 4 graphiques et 2 questions	Manger Calories Animales Végétales Population Nom des 5 continents	Collectif Dire Individuel Ecrire Collectif Dire
13'	65								
28'4	249 A 364	Institutionnalisat* Du Savoir Correction guidée à l'analyse d'un graphique	Faire justifier Ses réponses	Argumenter ses choix	médiane	Justifie Ta réponse		Manger Calories Animales Végétales Population Nom des 5 continents	Collectif Dire
13'2	115								
42'	364	Rituels de fin de séance	Annonce du contenu de la séance suivante		haute				Collectif Ecouter
0'30	1								

Interprétation du synopsis

- ✓ La phase de compréhension du travail du géographe, moment de la première introduction des objets de savoir dans la séance, intervient en troisième position, après les rituels de début de séance et deux phases d'introduction de la problématique et de réactivation des acquis nécessaires au thème de la séance : richesse et pauvreté d'un pays.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Durant les 8 minutes 40 secondes de la phase de compréhension, l'enseignant dédie entièrement la responsabilité de l'avancée du savoir aux élèves en restant sur une position basse d'un point de vue topogénétique.

➤ En UPE2A

En géographie, la phase de compréhension du travail du géographe dure 6 minutes et 20 secondes durant lesquelles se succèdent 28 tours de paroles. Les élèves décrivent oralement des paysages et l'enseignant conserve, durant tout ce temps, un partage équitable avec la classe dans la responsabilité de la production du savoir. Ce jeu d'apprentissage, intitulé « Faire verbaliser du vocabulaire connu pour décrire la photo d'un paysage », commence avec une consigne de l'enseignant : « On va décrire la photographie d'abord avec les mots que l'on connaît ». Cette consigne révèle chez l'enseignant une volonté de partir d'un vocabulaire simple à portée de ces élèves non francophones pour l'enrichir, *dans un second temps*, avec un lexique approprié.

Composée de 9 Portugais, 1 Anglais, 2 Américains, 2 Philippins et 1 Italien, *tous arrivés sur le sol français depuis moins de 6 mois*, cette classe requiert toute l'attention de l'équipe pédagogique quant à l'appropriation des bases d'un lexique disciplinaire et transversal. Cette priorité est d'autant plus forte que dans nos questionnaires de fin de séance (annexe 71), seulement 6 élèves sur 15 indiquent parler « un peu » le français chez eux et 8 d'entre eux indiquent l'utiliser en récréation lorsqu'ils discutent avec un élève d'une autre classe.

Dans un jeu de questions-réponses, les élèves décrivent un paysage avec leurs mots, systématiquement étayés par les reformulations de l'enseignant. Les reformulations de l'enseignant font partie de son étayage. Le recours à la langue de scolarisation est systématiquement requis par l'enseignant avec une alternance continue entre questions, consignes et reformulations. Enfin, il utilise l'intonation de sa voix et l'expression « euh » pour moduler sa réticence didactique. Son objectif est de mobiliser les ressources lexicales des élèves ; toutefois, une incohérence grammaticale apparaît au 43ème tour de parole entre l'intitulé de sa question « *quel genre d'arbre* » et les suggestions lexicales qu'il propose « *les palmiers euh la méditerranée euh* » ; en effet, le risque ici est d'exposer les élèves à une confusion entre le nom d'une mer et d'un arbre :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

39 P	Béatrice c'est quoi ça
40 F1	euh des fleurs
41 P	des fleurs non c'est pas des fleurs ça Miguel
42 G5	dé arbres
43 P	des arbres très bien voila des arbres alors des rivières des arbres c'est quel genre d'arbre c'est comme chez nous là des palmiers euh la Méditerranée euh hein comment peut-on appeler ce genre d'arbres là + pensez à à Noël qu'est-ce que à Noël vous avez peut-être l'habitude d'avoir un arbre à la maison
44 F6	enei enei enei
45 P	ah oui mais moi je veux en français pas de chance
46 E	euh arbres
47 P	non oui arbres oui alors en français on dit que ce sont des sapins

Annexe 9 : GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

Synopsis de la séance de géographie filmée en UPE2A

Date : jeudi 25 octobre 2012		Lieu : Collège Bellevue 06240 Beausoleil		Effectif : 15 élèves		Ressources : Manuel de 6ème + planisphère			
Durée : 44 minutes 50 sec		Enseignant : Titulaire		Supports : Tableau + rétroprojecteur + cahier					
Déroulement			Episodes didactiques		Topo génése	Mésogénèse			Organisati on de la classe
Tps <i>Durée</i>	Tdp (* nbr	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Tableau cahier Vidéoprojecteur Supports Ressources	Contenu lexical	Modalité d'action des élèves
0 <i>0'30</i>	1/3 <i>0'30</i>	Rituels + Rappel du thème de la séance précédente			haute				Collectif <i>Ecouter</i>
3'00 <i>10'2</i>	3 A 35 <i>32</i>	Réactivation des acquis antérieurs à la séance	Faire participer oralement au rappel des connaissances précédemment acquises en cours	Mobiliser des connaissances antérieures (pré-requis)	médiane	Est-ce que quelqu'un peut expliquer avec des mots simples en français ce que ça veut dire foyers de population ? Quels sont les 3 grands foyers de population ?	Photos de paysages videoprojecteur Planisphère Tableau Manuel de géographie Cahier de géographie Fiche ressource	Foyer de population Les 5 continents Endroit points	Collectif <i>Dire Ecrire Au tableau</i>
10'5 <i>6'20</i>	35 A 61 <i>27</i>	Compréhension du travail du géographe	Faire verbaliser le vocabulaire connu pour décrire une photo d'un paysage	Décrire Un paysage	médiane	Qu'est-ce qu'on voit sur cette photographie ?	Photos de paysages videoprojecteur Planisphère Tableau Manuel de géographie Cahier de géographie Fiche ressource	Antartique Himalaya montagne rivière neige fleurs arbres paysage	Collectif <i>Dire</i>
17'1 <i>6'40</i>	62 A 71 <i>10</i>	Entrainement à la description et à la localisation de photographies de paysages divers	Faire exécuter la tâche de description et de localisation d'un paysage en autonomie	Décrire et localiser des paysages divers	basse	Essayer de décrire les cinq photos puis de déterminer le continent et le lieu	Photos de paysages videoprojecteur Planisphère Tableau Manuel de géographie Cahier de géographie Fiche ressource	Photo graphie	Individuel <i>Lire Ecrire</i>
23'5 <i>72 A 112</i>	72 A 112	Institutionnalisat* Du Savoir Correction guidée à la description	Faire "fixer" les connaissances à retenir	Décrire et localiser des paysages	médiane	Qui peut me décrire la première image ? Qu'est-ce que tu vois ?	Photos de paysages Videoprojecteur Cahier de	Désert Sec Humide	Collectif <i>Dire</i>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

5'30	40	et à la localisation de photographies de paysages divers		divers		Comment ça s'appelle en français ?	géographie Fiche ressource	<i>terme nouveau fourni par une élève</i>	Ecrire
29'3	113 A 229	Entraînement à la localisation d'espaces paysagers sur une planisphère	Faire situer une zone non peuplée sur une planisphère en fonction de deux critères : le climat et le paysage	Reconnaitre et situer des zones géographiques	médiane	Vous allez mettre une lettre A B C D E F à coté de chaque paysage et ensuite on va mettre cette lettre sur la grande carte	Photos de paysages videoprojecteur Planisphère Tableau Fiche ressource	Iceberg glacial	Collectif Dire
15'4 5	116								

Interprétation du synopsis

- ✓ La phase de compréhension du travail du géographe, moment de la première introduction des objets de savoir dans la séance, intervient en troisième position, après les rituels de début de séance et une phase de réactivation des acquis nécessaires au thème de la séance : l'hétérogénéité démographique dans le monde.
- ✓ Durant les 6 minutes et 20 secondes de la phase de compréhension, l'enseignant conserve un partage équitable de la responsabilité de l'avancée du savoir avec les élèves en restant sur une position médiane d'un point de vue topogénétique.

Du discours de l'enseignant aux réponses langagières des élèves : entre compréhension et production

Une gêne significative chez les élèves de SEGPA et d'UPE2A ressort d'une première analyse de nos questionnaires, remplis par les élèves en fin de séance ; cette gêne concerne l'expression orale en classe à la demande du professeur. Les précisions de deux EANA de nationalité portugaise dans nos questionnaires : « *ce qu'on a appris je le savais déjà mais ce qui est nouveau pour moi, c'est la langue* » conforte l'idée d'une corrélation entre la peur de s'exprimer à l'oral en classe et la non-maîtrise de la langue française. Ces deux élèves résident sur le territoire français depuis moins de deux mois (fin août 2012). Il nous est alors apparu pertinent de soumettre, à une analyse lexicométrique, le contenu de tous les tours de paroles « élève », séparément de celui des tours de paroles « enseignant » présents dans nos retranscriptions. Cette distinction nous permet de comparer, pour chacune des trois classes, le contenu du discours des élèves et celui de l'enseignant afin d'établir, pour chaque classe, un profil d'influence du discours du maître sur celui des élèves.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

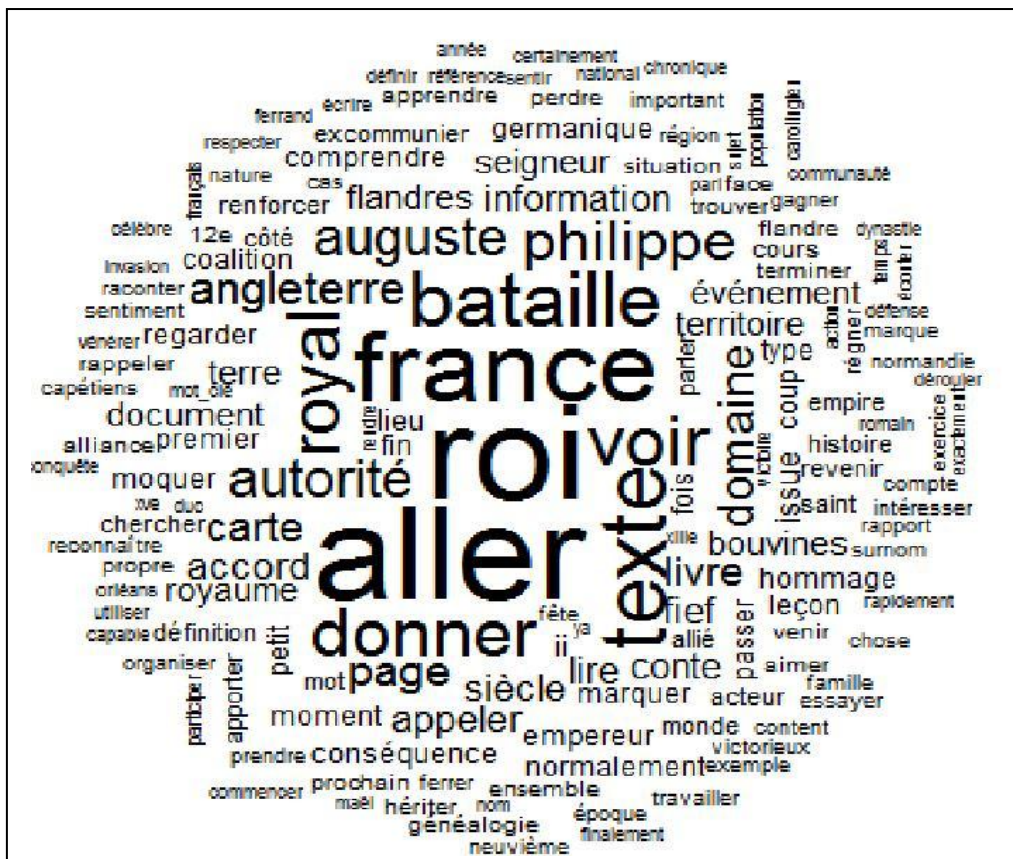
Après une visualisation des nuages de mots obtenus à partir des transcriptions, nous effectuerons une interprétation globale des relevés qui ont été établis sur la base des 10 formes de chaque colonne, *toutes catégories grammaticales confondues*, les plus employées durant la séance. Dans la colonne centrale, figurent les formes employées communément par les élèves et l'enseignant ; dans la colonne de gauche, figurent les formes employées uniquement par l'enseignant ; dans la colonne de droite, figurent les formes employées uniquement par les élèves.

➤ En classe de cinquième ordinaire située en collège non REP

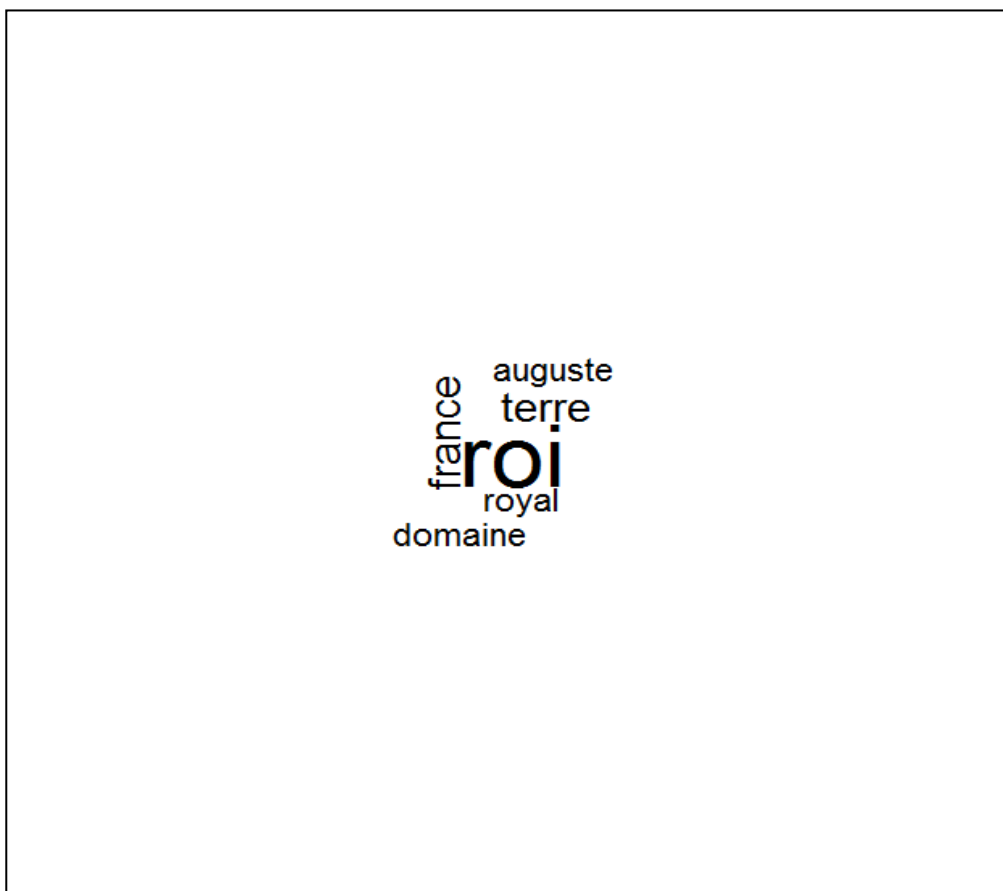
Sur 1255 mots prononcés durant la séance, 261 (21 %) émanent des élèves et 994 (79 %) émanent de l'enseignante. Sur les nuages de mots, les termes employés sont répartis en fonction du nombre de fois qu'ils ont été prononcés durant la séance. Plus un mot est écrit gros et se trouve proche du centre, plus il a été prononcé pendant le cours.

Graphique 49 : Nuages des mots prononcés par l'enseignante pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire non REP

L'enseignante



Graphique 50 : Nuages des mots prononcés par les élèves pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire non REP
Les élèves



Interprétation quantitative des nuages de mots

- ✓ Lorsqu'on compare ces deux nuages de mots, on observe une différence très nette dans leur taille : alors que le nuage des mots prononcés par l'enseignante est bien garni, celui des élèves semble réduit au strict minimum. Cette observation graphique corrobore les données quantitatives suivantes²⁹⁸ : alors que l'enseignante prononce 994 mots durant 94% de la durée du cours, les élèves prononcent 261 mots durant 6% de la durée du cours.

Interprétation qualitative des nuages de mots

- ✓ La proximité des élèves de cette classe avec la langue scolaire, et en particulier l'écrit, explique le faible volume de leur prise de parole. Dans ce type de classe, quelle que soit la discipline, l'écrit occupe une place importante²⁹⁹.

²⁹⁸ voir le graphique 9 relatif à la participation orale des élèves en histoire-géographie

²⁹⁹ voir le tableau 25 relatif à la mobilisation de la capacité « écrire » dans les dix sept séances du corpus.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Par ailleurs, on observe une similitude entre le noyau central des deux nuages de mots. Cela signifie que les mots les plus fréquemment employés par l'enseignante figurent également dans le contenu des réponses des élèves. En d'autres termes, les élèves de cette classe s'expriment peu, mais la pertinence de leurs interventions orales permet à l'enseignante d'avancer dans le contenu du cours sans avoir à revenir sur ce qui a été vu.
- ✓ Enfin, si l'on se réfère au contenu didactique de ce cours d'histoire,

Titre de la leçon	Le renforcement de l'autorité royale
Mots clé	Domaine royal, évolution, Philippe 2 Auguste

on observe que les mots clé et le titre de la leçon (Roi, bataille, autorité, Philippe Auguste) figurent au centre des deux nuages. *Les verbes sont distingués en rouge.*

Observons à présent, dans le détail, les formes les plus utilisées par les élèves et l'enseignante.

Tableau 50 : Recensement des mots les plus prononcés durant la séance d'histoire filmée en classe de cinquième ordinaire non REP

Termes présents uniquement dans le discours de l'enseignante		Termes présents à la fois dans le discours de l'enseignante (nombres de gauche) et dans celui des élèves (nombres de droite)			Termes présents uniquement dans le discours des élèves	
67	Allez	68	Roi	10	Terre	4
40	Texte	49	France	4		
37	Bataille	32	Royal	3		
33	Voir	22	Auguste	3		
31	Donner	19	Domaine	3		
24	Philippe					
21	Autorité					
16	Page					
15	Carte					
15	Livre					

Parmi les 16 formes les plus utilisées durant le cours, 5 (soit 1/3), *uniquement des noms communs*, l'ont été à la fois par les élèves et l'enseignant (colonne centrale). Toutefois, une disparité significative apparaît quant au nombre d'utilisations de ces 5 formes ; en effet, le coefficient multiplicateur qui avoisine 7, pour les deux termes qui désignent le personnage central de la leçon : Roi (6.8) et Auguste (7.3), dépasse 10 pour les deux termes France (12.25) et Royal (10.6). Le coefficient 6.8 que nous appliquons au terme « Roi » n'est autre que le rapport entre le nombre d'occurrences de ce terme (68) dans le discours de l'enseignant et le nombre de fois (10) que celui-ci a été prononcé par les élèves durant la séance. Sur les 5 formes (Roi, France, Royal, Auguste, Domaine), on obtient un coefficient de 8.26.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le niveau scolaire des élèves de cette classe *qui n'ont aucun problème avec l'écrit*, et la position topogénétique élevée de l'enseignante durant 25% du temps de la séance expliquent la faible participation des élèves à l'oral.

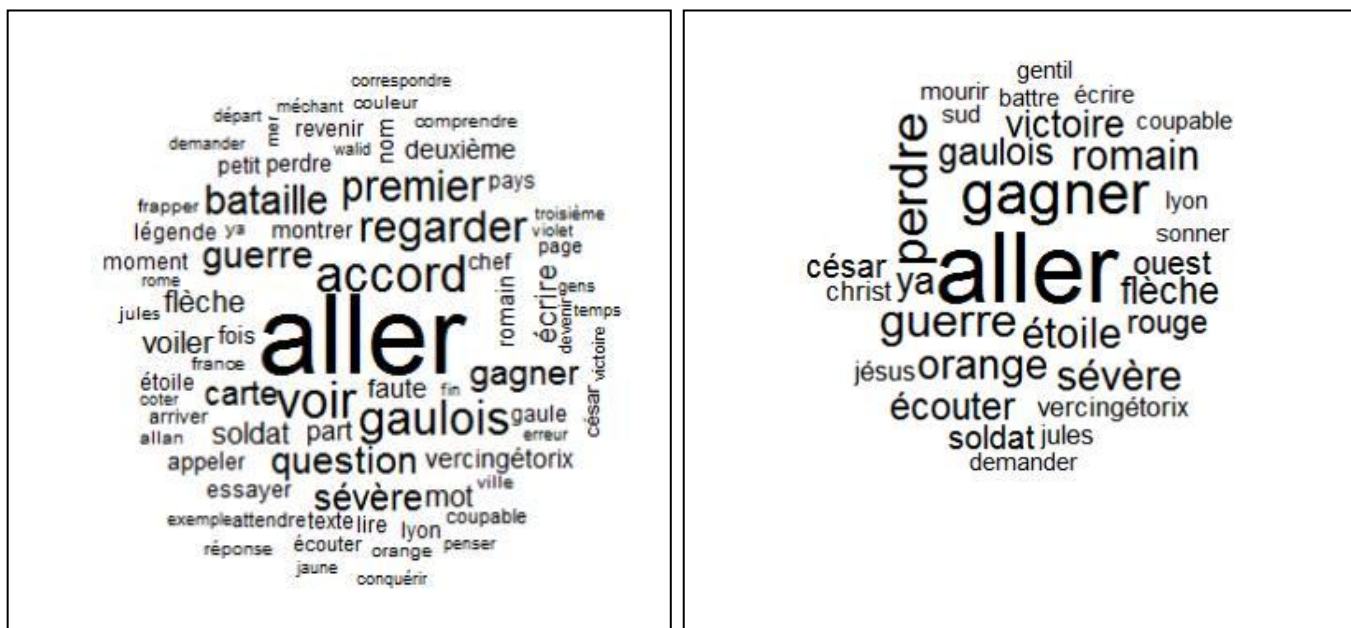
➤ En classe de cinquième ordinaire située en collège classé REP +

Sur 3242 mots prononcés durant la séance, 839 (26 %) émanent des élèves, 2403 (74 %) émanent de l'enseignant.

Graphique 51 : Nuages des mots prononcés par l'enseignant et les élèves pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire REP +

L'enseignant

Les élèves



Interprétation quantitative des nuages de mots

✓ Lorsqu'on compare ces deux nuages de mots, on observe une diminution très nette du nombre de mots périphériques dans les propos des élèves : les mots périphériques sont de petite taille car ils n'ont été prononcés qu'entre une et trois fois pendant le cours.

Mais ces représentations comportent deux limites à ne pas négliger :

1. l'expression « allez » a été prononcée 55 fois par l'enseignant et 19 fois par les élèves ; l'adjectif « coupable » a été prononcé six fois par

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

l'enseignant et trois fois par les élèves. Pourtant ils apparaissent sensiblement à la même taille dans les nuages de mots.

En effet, la taille des mots permet de visualiser la fréquence à laquelle ils ont été entendus pendant le cours.

2. La deuxième limite est l'interprétation arbitraire faite par le logiciel de lexicométrie : en effet, l'expression « allez » a été interprétée comme un verbe, et apparaît donc à l'infinitif dans les nuages de mots.

Cette observation graphique corrobore les données quantitatives suivantes³⁰⁰ : alors que l'enseignant prononce 2403 mots durant 77% de la durée du cours, les élèves prononcent 839 mots durant les 23% restants.

Interprétation qualitative des nuages de mots

- ✓ On observe une similitude entre le noyau central des deux nuages de mots. Cela signifie que les mots les plus fréquemment employés par l'enseignant figurent également dans le contenu des réponses des élèves. En d'autres termes, les réponses des élèves de cette classe sont pertinentes malgré la difficulté rencontrée par quelques uns pour s'exprimer à l'oral. Les variations de puissance et de débit dans la voix de l'enseignant³⁰¹ ainsi que les types de consignes qu'il donne aux élèves, maintiennent leur attention : on a relevé précédemment l'absence de consignes complexes dans cette classe ainsi que les caractéristiques des consignes proposées aux élèves³⁰² : tâche très guidée, consignes implicites et vocabulaire courant.

Observons à présent, dans le détail, les formes les plus utilisées par les élèves et l'enseignante.

Tableau 51 : Recensement des mots les plus prononcés durant la séance d'histoire filmée en classe de cinquième ordinaire REP+

Termes présents uniquement dans le discours de l'enseignante		Termes présents à la fois dans le discours de l'enseignante (nombres de gauche) et dans celui des élèves (nombres de droite)			Termes présents uniquement dans le discours des élèves	
21	Voir	55	Allez	19	Ya (Il y a)	6
17	Premier	21	D'accord	1		
12	Carte	20	Gaulois	6		
10	Mot	18	regarder	1		
8	Part	16	Bataille	2		
		15	Question	2		
		15	Guerre	8		
		14	Sévère	7		
		13	Gagner	11		
		11	Flèche	6		

³⁰⁰ voir le graphique 9 relatif à la participation orale des élèves en histoire-géographie

³⁰¹ voir le tableau 37 sur les caractéristiques vocales inhérentes à la voix de l'enseignant

³⁰² voir le tableau 42 sur le recensement des consignes prononcées par l'enseignant

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Parmi les 16 formes les plus utilisées durant le cours, 10 d'entre elles (*soit 2/3 des expressions*), *des noms communs des verbes et des adjectifs*, l'ont été à la fois par les élèves et l'enseignant (*colonne centrale*). Parmi ces dix formes communes aux élèves et à l'enseignant, seule une, *le verbe « gagner »* a été presque autant employée par les élèves (11) et l'enseignant (13).

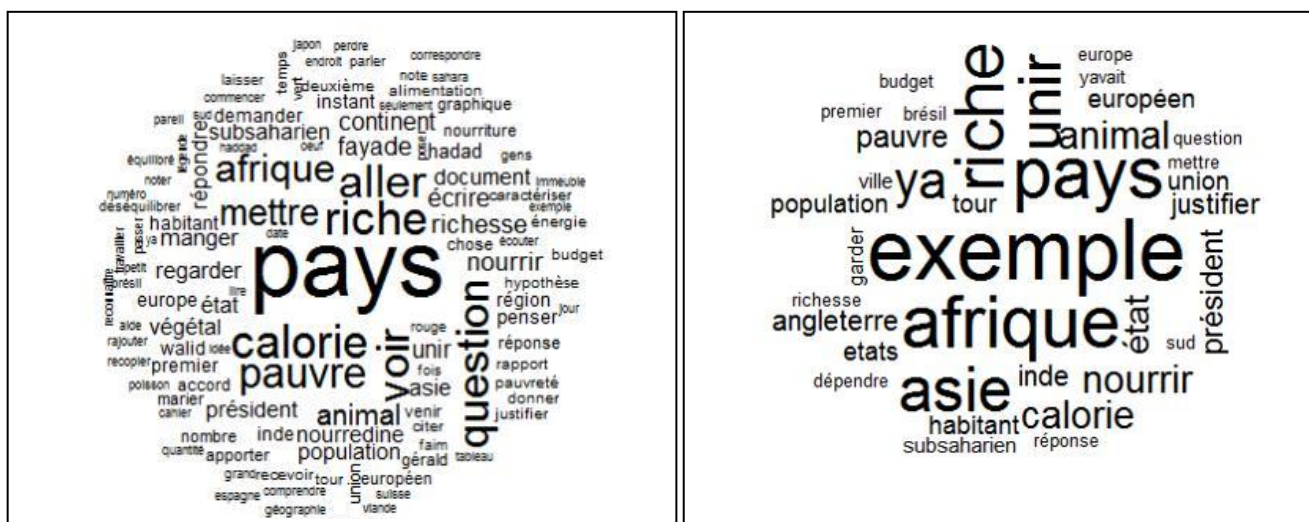
➤ *En classe de cinquième SEGPA*

Sur 952 mots prononcés durant la séance, 357 (38 %) émanent des élèves, et 595 (62 %) émanent de l'enseignant.

Graphique 52 : Nuages des mots prononcés par l'enseignant et les élèves pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire REP +

L'enseignant

Les élèves



Interprétation quantitative des nuages de mots

- ✓ Lorsqu'on compare ces deux graphiques, on observe une densité plus importante dans les propos de l'enseignant, notamment sur la présence d'un grand nombre de termes périphériques comme c'était déjà le cas de l'enseignant de la classe ordinaire REP+. Néanmoins cela peut paraître surprenant dans cette séance de géographie en SEGPA où les élèves se sont exprimés avec 595 mots, bien plus que l'enseignant (357 mots).

Interprétation qualitative des nuages de mots

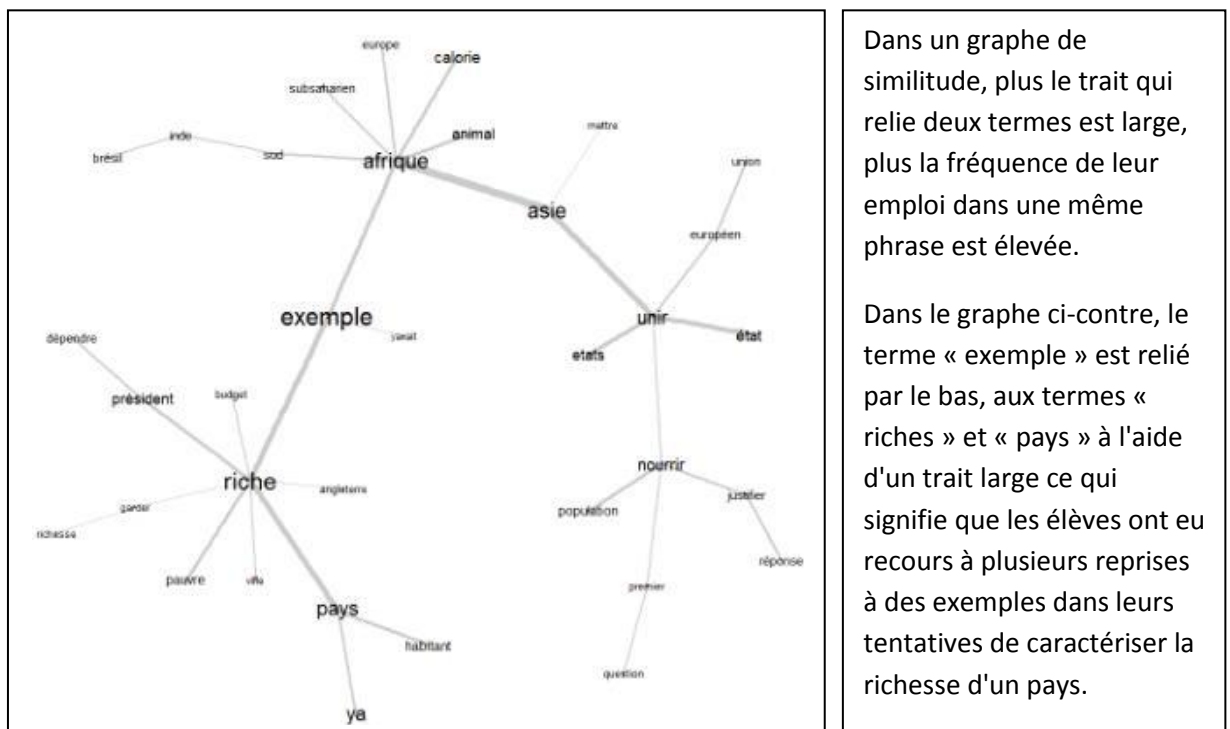
- ✓ Le noyau central du nuage *élèves* se distingue très nettement de celui relatif au discours de l'enseignant. En effet, alors que le terme « pays » occupe la plus grande place dans le discours de l'enseignant *avec 92 occurrences*, il arrive en deuxième

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

position dans les propos des élèves *avec 19 occurrences*. Par ailleurs, si le mot le plus fréquemment employé par l'enseignant relève spécifiquement du thème de la séance « *les pays riches, les pays pauvres* », l'usage récurrent (*23 occurrences*) du mot « *exemple* » par les élèves indique leur difficulté à se détacher du recours aux exemples lorsqu'il leur est demandé d'argumenter leurs propos :

13 P	d'après vous quelles sont les pays riches et quels sont les pays pauvres + Fayade
14 E	les pays pauvres non les pays riches c'est quand par exemple le pays il est puissant

Dans cet extrait, l'élève utilise la notion de puissance comme exemple pour illustrer la richesse d'un pays. Le recours à un exemple pour illustrer la richesse d'un état est récurrente au cours de cette séance comme le montre le graphe de similitude suivant.



Après avoir laissé le temps aux élèves d'exposer leurs arguments, l'enseignant les engage dans une opération intellectuelle complexe par laquelle ils sont amenés à conceptualiser leur raisonnement.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

91 P	alors là vous avez donné des exemples pour vous de pays ou de continents qui sont riches ou pauvres mais pourquoi alors vous dites que certains pays sont riches ou pauvres c'est-à-dire comment se caractérise la richesse on va commencer par la richesse comment on peut voir qu'un pays est riche ou non Fayade
92 E	parce qu'il est grand
93 P	s'il est grand c'est-à-dire la taille d'un pays
94 E	non les habitants
95 P	si les habitants sont grands
96 E	non si ya beaucoup d'habitants
97 P	d'accord par rapport au nombre d'habitants donc la richesse d'un pays + chut Hadad Fayade donc je note la richesse d'un pays elle se voie par rapport au nombre d'habitants
98 E	oui
99 P	donc le nombre d'habitants + Gérald comment on peut voir qu'un pays est riche + tu en penses quoi là pour l'instant
100 E	avec les sous avec les sous
101 P	ça veut dire quoi avec les sous
102 E1	euh
103 E2	à plus on paye plus on paye
104 G3	ça dépend du président
105 P	on voit la richesse d'un pays à son président c'est ça
106 E	oui
107 P	oui donc je le note donc président c'est-à-dire si le président il est beau euh le pays il est riche
108 C	non (rires)

Annexe 7 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Puis lorsque les réponses des élèves s'éparpillent, l'enseignant augmente sa réticence didactique dans le but de les guider vers les réponses attendues.

109 P	plus précisément par rapport à son président c'est-à-dire je comprends pas réticence accentuée
110 E	par exemple je sais pas si si y a beaucoup de monde dans le pays et ben et ben ils sont riches
111 P	ça c'est par rapport au nombre d'habitants c'est ce qu'a dit Fayade moi je voudrais que vous précisiez cette histoire de président ++ si il y a un président c'est que c'est un pays riche c'est quoi j'arrive pas à comprendre
112 E	non ça dépend du président monsieur il y a des président ils sont plus riches que d'autres comme en Angleterre par exemple le président d'Angleterre il est plus riche que nous l'Angleterre il y a un prince eux il y a un roi c'est bien en Angleterre c'est une monarchie c'est-à-dire c'est un roi d'ailleurs c'est une reine là qui gouverne
113 P	c'est bien en Angleterre c'est une monarchie c'est-à-dire c'est un roi d'ailleurs c'est une reine là qui gouverne
114 E	voilà c'est la reine
115 P	vous l'avez étudié en anglais ça un peu ou pas
116 E	je l'ai vu à la télé

Annexe 7 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Alors que l'enseignant augmente sa réticence didactique aux tours de parole 109 et 111, les élèves réitèrent leurs recours à la citation d'exemples aux tours de paroles 110 et 112. Malgré la difficulté de conceptualisation chez les élèves, leur compréhension de l'enjeu de la séance demeure, grâce aux gestes de guidage permanents de l'enseignant.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Observons à présent, dans le détail, les formes les plus utilisées par les élèves et l'enseignant de cette classe de cinquième SEGPA.

Tableau 52 : Recensement des mots les plus prononcés durant la séance de géographie filmée en classe de cinquième SEGPA

Termes présents uniquement dans le discours de l'enseignante		Termes présents à la fois dans le discours de l'enseignante (nombres de gauche) et dans celui des élèves (nombres de droite)			Termes présents uniquement dans le discours des élèves	
39	Allez	92	Pays	19	Exemple	23
39	Question	42	Calorie	9	Asie	16
39	Voir	42	Riche	18	Unir	15
17	Continent	36	Pauvre	7	Ya	13
17	Fayade	32	Afrique	19	Etat	9
17	Ecrire	29	Mettre	3	Président	7
		22	Animal	9	Angleterre	6
		19	Richesse	3	Inde	6
		18	Nourrir	9		

Parmi les formes les plus utilisées durant le cours, 9 (soit 39 %), 5 noms communs, 2 adjectifs et 2 verbes d'action, l'ont été à la fois par les élèves et l'enseignant (*colonne centrale*). Dans cette classe, une relative homogénéité apparaît quant au nombre d'utilisations de ces 9 formes. En effet, le coefficient multiplicateur est inférieur ou égal à 2, pour les deux termes suivant : le nom de continent « Afrique » (1.6), et le verbe d'action « nourrir » (2). Ce coefficient culmine à 9.6 pour le verbe d'action du 3^e groupe « mettre ». Sur les 9 formes communes, on obtient un coefficient de 3,5. Par ailleurs, on observe une différence grammaticale entre les termes les plus couramment employés par l'enseignant uniquement (*colonne de gauche* : 2 verbes d'action et le terme question, tous trois spécifiques au contenu des consignes de mise au travail des élèves) et ceux les plus couramment employés par les élèves (*colonne de droite*). Parmi ceux-là, le terme « exemple » révèle la difficulté que nous venons d'évoquer chez ces élèves à prendre de la distance. Lorsqu'ils argumentent pour défendre leurs hypothèses, ils ont systématiquement recours à des exemples, d'où cette expression récurrente dans leurs interventions « par exemple, ... ».

L'encouragement de l'oral dans cette classe et la position topogénétique basse de l'enseignant durant 40 % du temps de la séance expliquent la forte participation des élèves à l'oral.

➤ En UPE2A

Sur 1003 mots prononcés durant la séance, 184 (18 %) émanent des élèves, et 819 (82 %) émanent de l'enseignant.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Parmi les formes les plus utilisées durant le cours, 6 (soit 27 %), 4 *noms communs* et 2 *adjectifs qualificatifs*, l'ont été à la fois par les élèves et l'enseignant (*colonne centrale*). Dans cette classe, une disparité intermédiaire, *par rapport à celle des deux classes précédentes*, apparaît quant au nombre d'utilisation de ces 6 formes ; en effet, le coefficient multiplicateur de 4.4 et 5 pour les trois formes « Montagne, arbre, froid » s'étend de 6.3 à 7.6 pour les trois autres formes « Himalaya, chaud et eau ». Sur les 6 formes communes, on obtient un coefficient de 5.6. Ces chiffres témoignent d'une participation orale presque 6 fois moins importante chez les élèves que chez l'enseignant. Cela s'explique plus, selon nous, par la difficulté langagière rencontrée par ces élèves non francophones que par les gestes d'enseignement. Il ressort de cela de nombreuses sollicitations à l'oral, des annonces régulières de la consigne, de nombreuses reformulations clarifiantes, des formules de valorisation des réussites des élèves et enfin un partage équitable entre élèves et enseignant du topos de l'action durant toute la durée de la séance.

Efficacité des pratiques d'enseignement pour une meilleure compréhension des élèves en histoire-géographie

Mesurer l'efficacité de pratiques d'enseignement pour favoriser la compréhension des élèves revient à comparer la distance épistémique qui relie trois composantes : l'enjeu didactique de la séance, son titre et ses mots clé d'un côté (*lignes 1, 2 et 3 du tableau ci-dessous*), puis le contenu discursif des actants des interactions, de l'autre (*lignes 4 et 5 du tableau*).

Tableau 54 : *Éléments de synthèse relatifs aux quatre séances d'histoire-géographie*

Classe	5^e ordinaire non REP	5^e ordinaire REP +	5^e SEGPA	UPE2A
Enjeu didactique de la séance	Faire analyser commenter et résumer un document historique	Prélever des informations pertinentes pour analyser un document historique	Faire interpréter un graphique de manière argumentée	Faire décrire et localiser des paysages divers
Titre de la leçon	Le renforcement de l'autorité royale	L'exercice du commandement	Les pays riches et les pays pauvres	Les foyers de population à l'échelle mondiale
Mots clé	Domaine royal, évolution, Philippe 2 Auguste	Bataille Guerre Jules César Vercingétorix	Richesse, pauvreté	Froid, chaud

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Mots nouveaux présents à la fois dans le discours de l'enseignant et des élèves			Calories animales, calories végétales	
Mots nouveaux présents uniquement dans le discours de l'enseignant	Acteurs, issue, coalition			Sec, humide

Pour tenter de comprendre l'origine des difficultés de compréhension rencontrées par les élèves en histoire-géographie, nous avons comparé les choix didactiques des enseignants de la discipline et l'influence de leur discours sur celui des élèves dans les quatre types de classe. Pour cela, nous avons convoqué les synopsis des quatre séances d'histoire-géographie du corpus et avons sélectionné, dans chacun d'eux, la phase de compréhension du travail de l'historien ou du géographe.

La comparaison de ces quatre cours fait apparaître des similitudes et des différences dans les choix pédagogiques et didactiques des enseignants. Le tableau ci-dessous les regroupe.

Tableau 55 : Similitudes et différences relevées dans les choix pédagogiques et didactiques des enseignants en histoire-géographie

Similitudes	Différences
<p>Position topogénétique de l'enseignant basse ou médiane</p> <p>Augmentation de la réticence didactique pour stimuler l'argumentation des élèves</p> <p>Ralentissement du temps didactique pour faciliter la compréhension</p> <p>Guidages récurrents à l'aide de questions essentiellement ouvertes et littérales</p> <p>Densité plus élevée dans le contenu discursif des enseignants par rapport à celui des élèves</p>	<p>Durée de la phase de compréhension : entre 2 min 20 sec et 13 min 50 sec.</p> <p>Type de tâches confiées aux élèves : alors que les élèves de la classe ordinaire non REP et de la classe SEGPA sont engagés dans des opérations intellectuelles complexes (caractériser un document historique et proposer des arguments), ceux des deux autres classes sont engagés dans des opérations intellectuelles plus simples comme : définir un terme lexical et décrire des paysages.</p> <p>La capacité d'argumentation et de conceptualisation des élèves, relevée dans les interprétations qualitatives des nuages de mots</p>

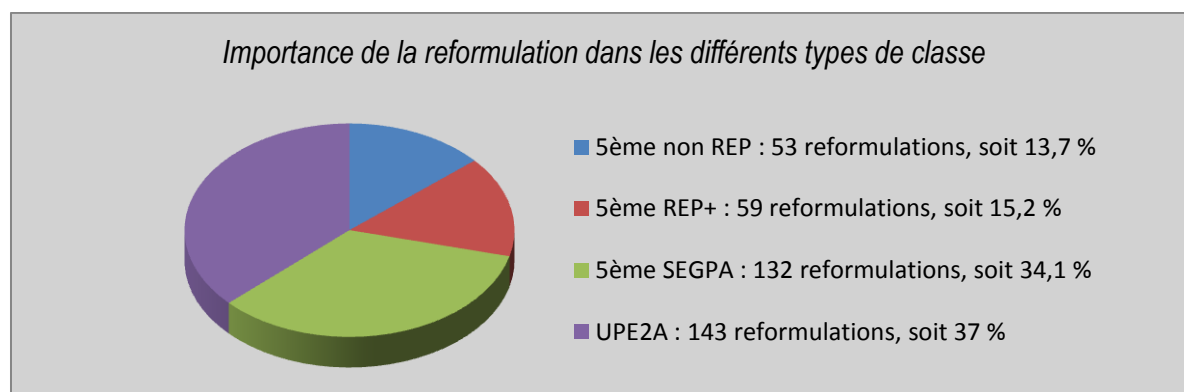
Ces éléments montrent que les gestes d'enseignement *qui consistent à reformuler, encourager, étayer ou encore ajuster la densité du savoir* stimulent la production orale et l'argumentation des apprenants. Lorsque ceux-ci ne sont pas encore familiarisés avec l'écrit, le meilleur levier vers la manipulation des outils de la langue demeure l'oral. C'est donc bien dans les interactions verbales qu'évoluent les élèves vers la compréhension de la langue scolaire, condition d'une maîtrise de la langue française.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Après une observation de la répartition des reformulations des propos des élèves par les enseignants entre les disciplines puis une analyse des origines des difficultés de compréhension des élèves en histoire-géographie, intéressons nous à présent, dans un souci de comparaison croisée entre disciplines et types de classe, la manière dont sont réparties dans le corpus les 387 reformulations entre les quatre types de classe du corpus.

Le graphique numéro 54 ci-dessous représente la manière dont sont réparties, dans le corpus, les 387 reformulations parmi les quatre types de classe.

Graphique 54 : Répartition des 387 reformulations des propos d'un élève par les enseignants entre les types de classe



Comment interpréter ces résultats ?

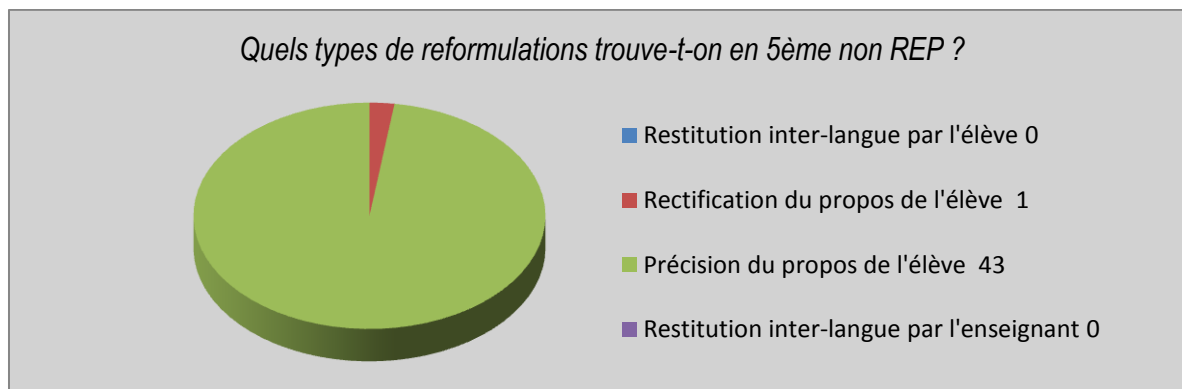
- ✓ Le découpage de ce graphique en forme de « patte d'oie » révèle un lien entre difficulté scolaire ou linguistique chez l'élève et récurrence du geste de reformulation des propos de l'élève chez les enseignants des classes concernées. En effet, alors que les enseignants des classes ordinaires ont formulé entre 13 et 15% de l'ensemble des reformulations recensées dans le corpus, leurs collègues de SEGPA et d'UPE2A en ont formulées trois fois plus, *soit entre 34 et 37%*. La distance de l'élève avec la langue scolaire semble donc étroitement liée avec la nécessité d'une reformulation de leurs propos en cours par les enseignants.

Déterminer le nombre de reformulations prononcées en classe par les enseignants dans chaque discipline et chaque type de classe apporte un éclairage quantitatif, sur ces reformulations.

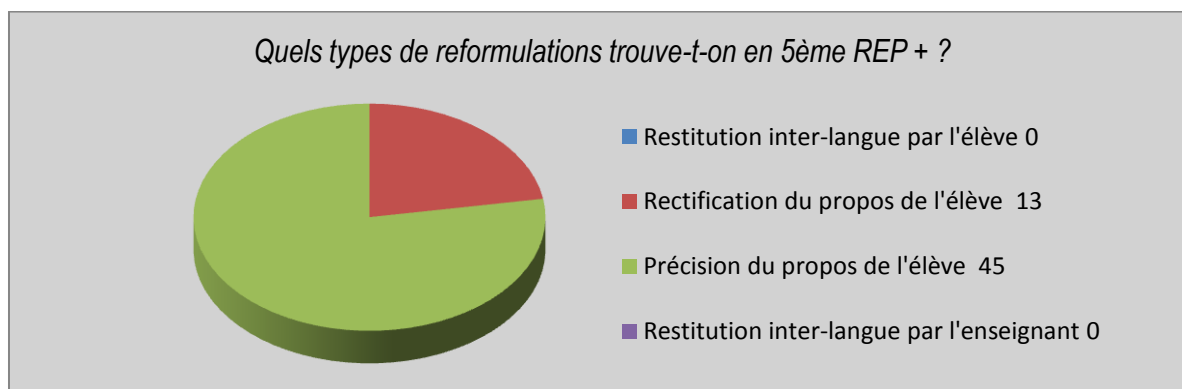
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Néanmoins, cela ne permet pas d'étendre la comparaison à la typologie des reformulations produites par l'enseignant. Les diagrammes n°55 à 58 détaillent les types de reformulation présents dans chaque type de classe.

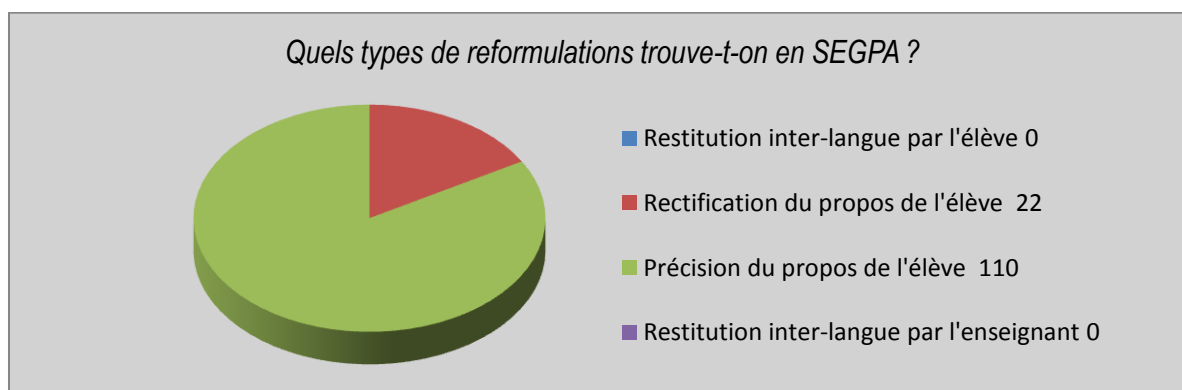
Graphique 55 : Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en cinquième ordinaire non REP entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant



Graphique 56 : Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en cinquième ordinaire REP+ entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant

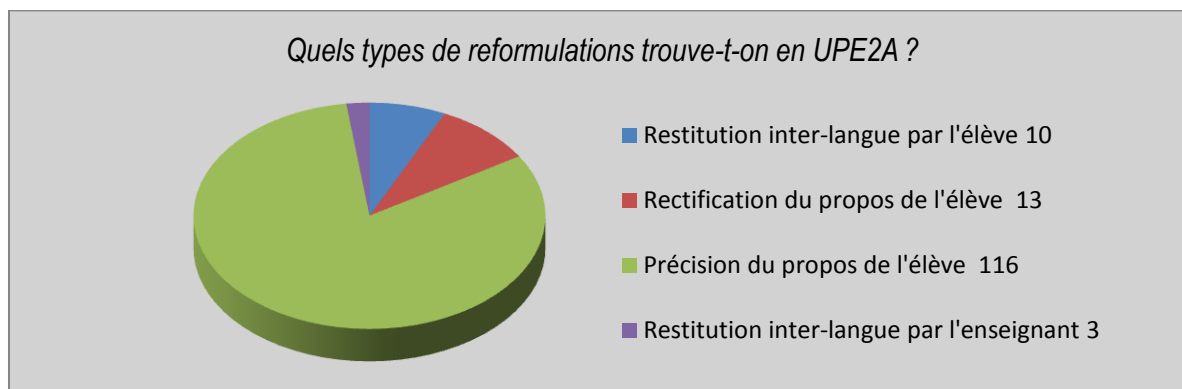


Graphique 57 : Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en SEGPA entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 58 : Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en UPE2A entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant



Comment interpréter ces graphiques ?

- ✓ Alors qu'en cinquième ordinaire non REP les enseignants ne sont pratiquement pas amenés à rectifier les propos des élèves, leurs collègues des autres types de classes en rectifient entre 13, *en cinquième ordinaire REP+ et en UPE2A*, à 22 *en SEGPA*.
- ✓ L'UPE2A se distingue des autres types de classes par la présence de reformulations en situation de bilinguisme. Dans la majorité des cas, l'élève prend appui sur sa langue d'origine pour restituer sa pensée à l'enseignant. Dans d'autres cas, l'enseignant(e) qui maîtrise la langue d'origine des EANA s'en sert pour des termes sur lesquels les élèves éprouvent des difficultés de compréhension : elle verbalise le mot dans la langue de l'élève avant de le reformuler en français afin de s'assurer de la bonne compréhension, par l'élève, du sens du terme qu'il vient d'apprendre.

Intéressons nous à présent aux choix pédagogiques et didactiques des enseignants et sur l'impact de ces choix sur la maîtrise langagière des élèves.

10.2 Les choix pédagogiques et didactiques des enseignants : frein ou levier de la maîtrise langagière des élèves ?

10.2.1 Le guidage de l'enseignant : valorisation des productions et recentrage de l'attention des élèves

Nous appelons « valorisations simples » les interventions de l'enseignant(e) qui répètent les propos de l'élève et y ajoute éventuellement un compliment du type « c'est bien ».

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Nous appelons « valorisations clarifiantes » les interventions de l'enseignant(e) qui apportent des améliorations à l'intervention orale de l'élève ; cela va de la phrase complétée aux rectifications lexicales, grammaticales, syntaxiques ou sémantiques.

Le tableau suivant recense l'ensemble des valorisations et des recentrages de l'attention des élèves effectués en classe, par les enseignants. Les valorisations renvoient au critère d'observation codé **ETG 2** dans notre grille d'analyse ; Les recentrages de l'attention des élèves renvoient au critère d'observation codé **GST 2** dans notre grille d'analyse.

Tableau 56 : Recensement des valorisations et des recentrages de l'attention des élèves effectués en classe par les enseignants

Discipline	Codage	Nombre total valorisations de l'enseignant	Type de valorisation		Nombre total recentrages de l'enseignant	Type de recentrage	
			Simple	Clarifiante		de l'attention	Prise de parole comportement
Français	FR1 NR Conjugaison	17	12	5	36	29	7
	FR2 REP+ Littérature	48	39	9	22	1	21
	FR3 SEGPA Vocabulaire	11	1	10	12	1	11
	FR4 SEGPA Littérature	17	9	8	171	22	149
	FR5UPE2A Vocabulaire	93	53	40	6	1	5
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	35	18	17	3	2	1
	HIST2 REP+ Vercingétorix	37	23	14	8	4	4
Géo- graphie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté	56	36	20	8	5	3
	GEO2 UPE2A Démographie	41	32	9	13	4	9
SVT	SVT1 NR Dissolution	25	16	9	8	2	6
	SVT2 REP+ Energie	42	26	16	2	0	2
	SVT3 SEGPA Anatomie	184	135	49	43	24	19
	SVT4 UPE2A Respiration	93	53	40	6	1	5

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

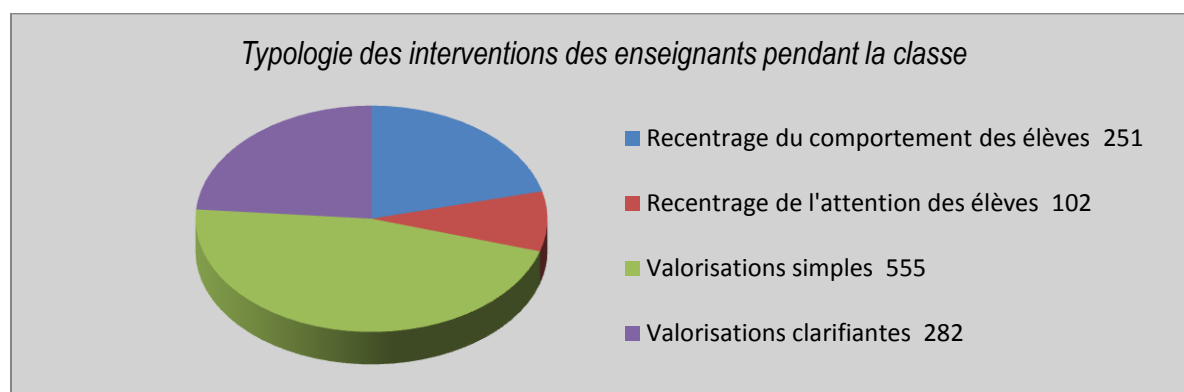
EPS	EPS NR Badminton	5	3	2	1	1	0
	EPS REP+ Football	17	15	2	2	2	0
	EPS SEGPA Acrosport	27	19	8	9	3	6
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	89	65	24	3	0	3

Interprétation du tableau

- ✓ Parmi les 837 valorisations des interventions orales des élèves par les enseignants recensées sur l'ensemble du corpus, 555 de ces valorisations (**66.3%**) sont *simples dans le sens où l'enseignant(e) répète le propos de l'élève et y ajoute un compliment*, et les 282 restantes sont des valorisations *clarifiantes dans le sens où elles apportent des améliorations à l'intervention orale de l'élève* ; cela va de la phrase complétée aux rectifications lexicales, grammaticales, syntaxiques ou sémantiques.
- ✓ Parmi les 353 recentrages de l'attention des élèves par les enseignants recensés sur l'ensemble du corpus, 102 de ces recentrages (**29%**) concernent un défaut ou une baisse d'attention de l'élève, et les 251 restants (**71%**) concernent une prise de parole intempestive de l'élève qui viole le tour de parole d'un de ses camarades, ou manifeste un problème de comportement avec de la dissipation ou du chahut pendant le cours.

L'ensemble de ces données est représenté dans le diagramme ci-dessous :

Graphique 59 : Répartition des interventions des enseignants sur les interventions orales des élèves ou leur comportement en cours



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

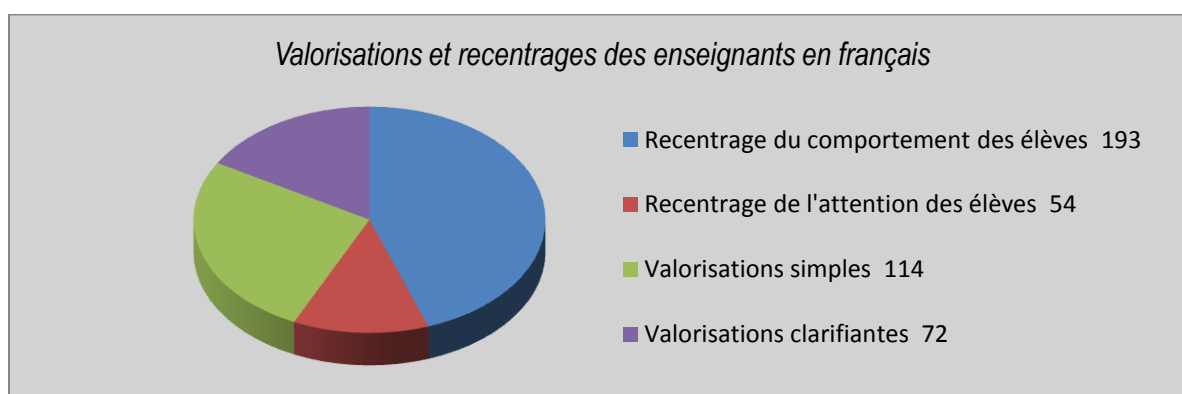
- ✓ Sur l'ensemble du corpus et des interventions des enseignants, les valorisations ont été pratiquement trois fois plus fréquentes que les recentrages.
- ✓ Les valorisations simples sont deux fois plus nombreuses que les valorisations clarifiantes.
- ✓ Les recentrages du comportement des élèves sont deux fois plus nombreux que ceux de l'attention de l'élève qui s'égare.

Observons à présent, dans un souci de comparaison, les données spécifiques à chaque disciplines, puis à chaque type de classe. Intéressons nous dans un premier temps aux disciplines :

- ✓ Parmi les 837 valorisations et les 353 recentrages effectués par les enseignants dans le cadre du corpus, 186 valorisations (*soit 24.8%*) et 247 recentrages (*24.8%*) ont été effectués par les enseignants en français.

Le graphique numéro 60 ci-dessous représente la manière dont sont réparties en français les interventions des enseignants sur les propositions verbales des élèves.

Graphique 60 : Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en français



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En français, les recentrages occupent les deux tiers des interventions des enseignants, dont les trois quarts concernent le comportement de l'élève, essentiellement en SEGPA

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

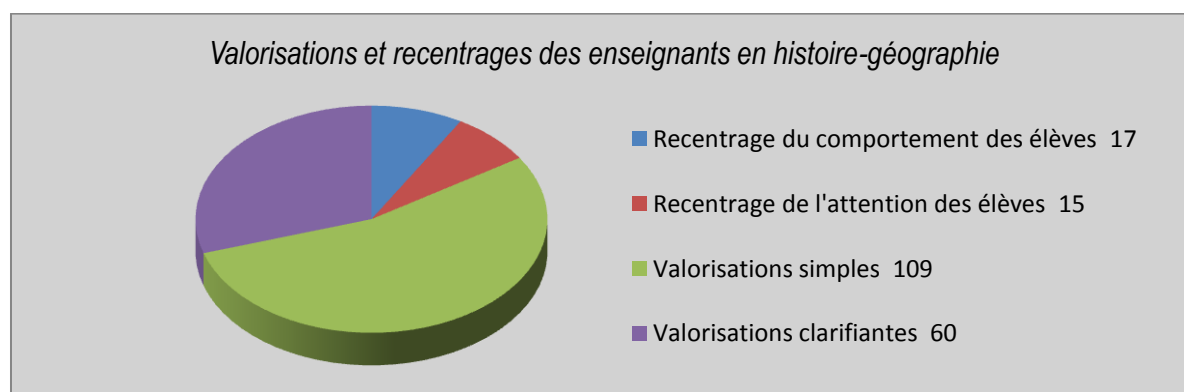
9' 30	145 P	ni les caresses de leur maître
	146 E	miaou miaou
	147 P	Jonathan dernière fois c'est moi qui parle
	148 E1	miaou
	149 E2	Ouaf ouaf
	150 P	Je fais une collecte de carnets de correspondance allez
	151 E	Julie
	152 P	On va perdre du temps on n'arrivera pas à finir
	153 E1	Oh arrêtez oh Amandine Julie
	154 E2	Qu'est-ce t'ya toi on dirait c'est moi
10' 00	155 E3	ferme ta gueule
	156 P	Tu prépares le tien s'il te plaît
	157 E	J'ai rien dit moi
	158 P	S'il te plaît
	159 E	Ah c'est elle elle a fait le chien
	160 P	Dépêche toi
	161 E	et c'est moi qui prend tout
	162 P	Dépêche toi
	163 E	Comme par hasard c'est moi qui prend
	164 P	Alors qui d'autre +

Annexe 4 : FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)

Dans ce cours de français littérature dédié à une analyse de l'œuvre d'Alphonse Daudet « La chèvre de Monsieur Seguin », quelques élèves ne parviennent pas à entrer dans l'activité malgré les 149 gestes de recentrages de l'enseignante effectués durant cette séance de 40 minutes.

Le graphique numéro 61 ci-dessous représente la manière dont sont réparties, en histoire-géographie, les interventions des enseignants sur les propositions verbales des élèves.

Graphique 61 : Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en histoire-géographie



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En histoire-géographie, les valorisations occupent plus des trois quarts des interventions des enseignants, dont la plus grande part concerne les valorisations simples.

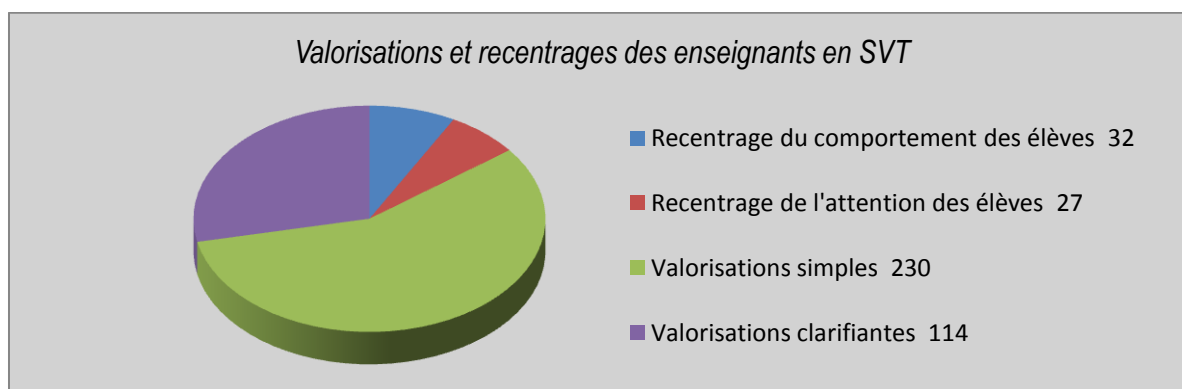
161 P	comment vous voyez qu'un pays est pauvre + toujours les mêmes allez Maria là on te laisse commencer honneur aux filles à quoi on peut voir qu'un pays est pauvre
162 E	monsieur moi je sais comment
163 P	tu as une idée Maria pas d'idées donc réfléchi pendant que des autres donnent des idées allez Fayade on t'écoute
164 E1	euh à sa si par exemple il y a trop de sécheresse
165 E2	C'est ce que j'allais dire
166 P	à la sécheresse du pays d'accord
167 E	si il y a beaucoup de sécheresse
168 P	oui
169 E	à la pauvreté du pays par exemple à la ils mangent pas leur fin ils ont pas d'eau ils ont pas de quoi se nourrir et s'habiller et tout
170 P	donc ils mangent pas à leur faim
171 E	ils ont pas de quoi
172 P	et pas de quoi s'habiller je le note

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Dans ce cours d'histoire-géographie dédié aux caractéristiques de la richesse et de la pauvreté d'un pays, l'enseignant valorise les interventions orales des élèves à l'aide de reformulations simples *comme au tour de parole 166 où la proposition de l'élève est reprise à l'identique suivie d'une approbation*, et de valorisations clarifiantes *comme au tour de parole 172 où la réponse de l'élève est reprise et complétée*.

Le graphique numéro 62 ci-dessous représente la manière dont sont réparties, en SVT, les interventions des enseignants sur les propositions verbales des élèves.

Graphique 62 : Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en SVT



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ De la même manière qu'en histoire-géographie, les valorisations occupent en SVT plus des trois quarts des interventions des enseignants, dont la plus grande part concerne les valorisations simples.

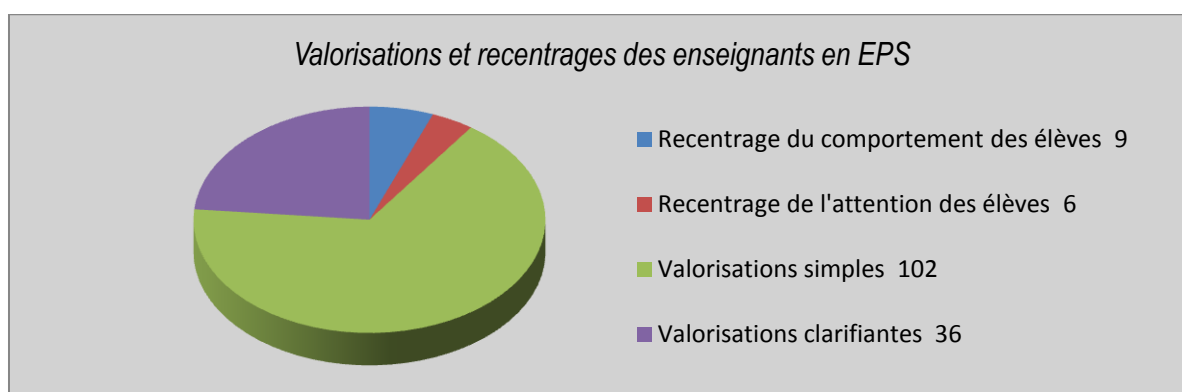
1'00	5 P	on a quelqu'un qui à la + on ne sait pas s'il a vraiment la gambe cassé mais qui pense qu'il ne peut plus bouger sa gambe + à votre avis qu'est-ce qu'on fait + qu'est-ce qu'on fait à votre avis
	6 G3	On appelle l'ambulance
	7 P	Déjà on appelle les secours exactement tout à fait + et qu'est-ce qu'on + on le met comment
	8 F2	Il faut se le mettre sur le coté
	9 P	Tu crois qu'on le met sur le coté

Annexe 12 : SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain

Dans ce cours de SVT dédié à l'anatomie du squelette, l'enseignant reformule puis valorise les propos de l'élève G3 au tour de parole 7P lorsqu'ils correspondent à la réponse attendue, mais il valorise également les propositions différentes de la réponse attendue en les reformulant, *comme c'est le cas de l'élève F2 au tour de parole n°8*. En effet, valoriser les réponses des élèves ne signifie pas exclusivement les complimenter.

Le graphique numéro 63 ci-dessous représente la manière dont sont réparties en EPS les interventions des enseignants sur les propositions verbales des élèves.

Graphique 63 : Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en EPS



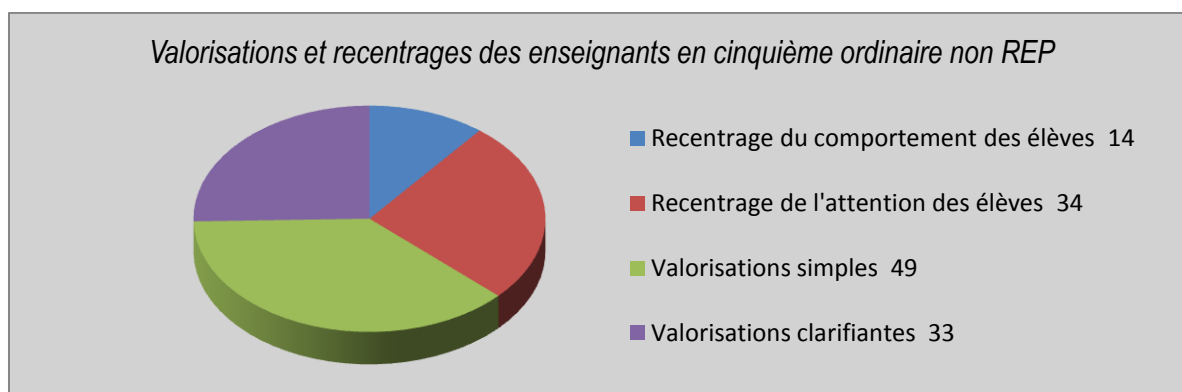
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ De la même manière qu'en histoire-géographie et en SVT, les valorisations occupent en EPS plus des trois quarts des interventions des enseignants, dont la plus grande part concerne les valorisations simples.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Après une observation de la répartition des valorisations et des recentrages effectués sur les propos des élèves par les enseignants entre les disciplines, intéressons nous à présent, *dans un souci de comparaison croisée entre disciplines et types de classe*, à la manière dont sont répartis dans le corpus les 837 valorisations et les 353 recentrages entre les quatre types de classe du corpus. Les graphiques numéro 64 à 67 ci-dessous représentent la manière dont sont réparties, dans les différents types de classe, les interventions des enseignants sur les propositions verbales des élèves.

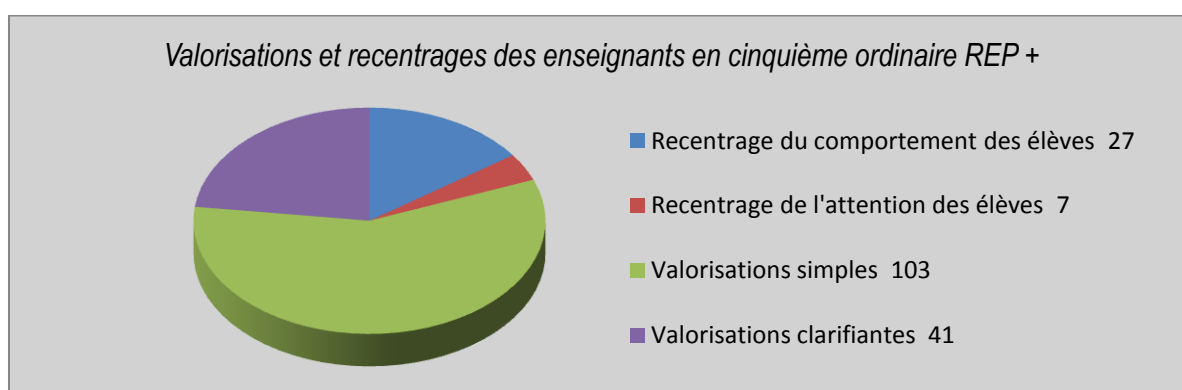
Graphique 64 : Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en 5ème non REP



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En classe de cinquième ordinaire non REP, les deux tiers des interventions des enseignants sur les propositions verbales des élèves sont des valorisations, dont la majorité sont simples.

Graphique 65 : Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en 5ème REP +

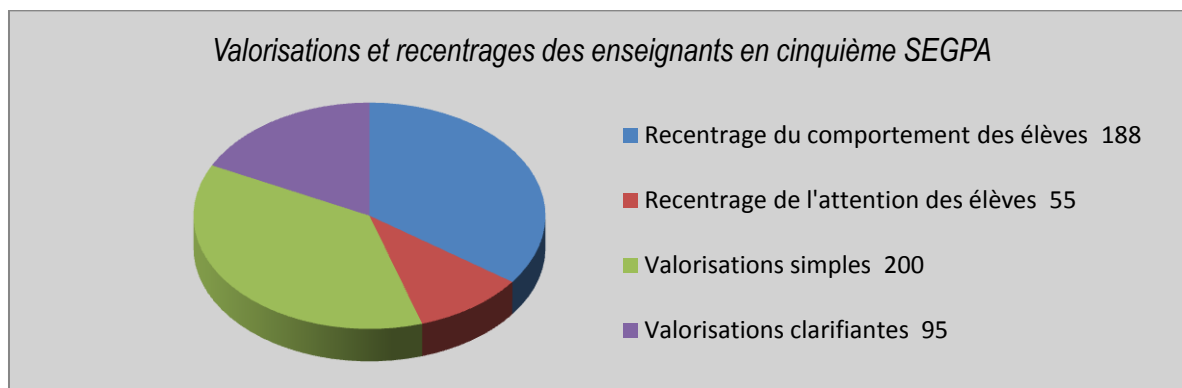


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En classe de cinquième ordinaire REP +, les recentrages sont à la marge, au profit des valorisations simples (109) très nombreuses dans ce type de classe.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

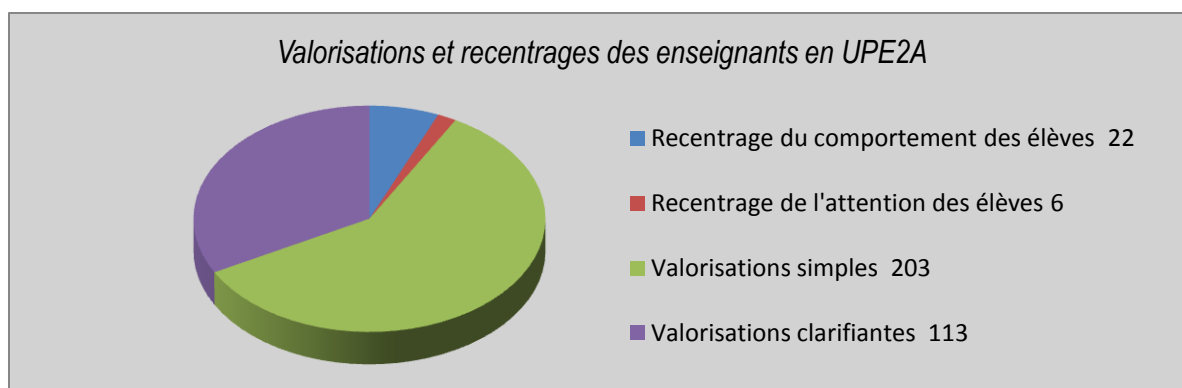
Graphique 66 : Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en 5ème SEGPA



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En classe de cinquième SEGPA, près de la moitié des interventions des enseignants sur les propositions verbales des élèves sont des recentrages, dont la grande majorité concerne le comportement des élèves en cours.

Graphique 67 : Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en UPE2A



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En UPE2A, les recentrages sont à la marge, au profit des valorisations qui représentent 90% des interventions des enseignants sur les propositions verbales des élèves.
- ✓ C'est en UPE2A et en classe de cinquième ordinaire REP + que les valorisations des propositions verbales des élèves sont les plus présentes.
- ✓ C'est en classe ordinaire non REP que les enseignants sont le plus amenés à recentrer l'attention des élèves sur les tâches qu'ils leur ont confiées
- ✓ C'est en SEGPA que les enseignants sont les plus amenés à intervenir sur des problèmes de comportement.

10.2.2 La posture des enseignants et l'influence sur les élèves de leur gestion de l'avancée du savoir **PST + ETG 1 + GST 5 à 8 + PED + DID + EML**

Notre analyse des postures enseignantes et de l'influence sur les élèves de leur gestion de l'avancée du savoir prend en compte les trois critères suivants :

- ✓ Les postures professionnelles adoptées par l'enseignant pendant la séance. Ce critère est codé «**PST**» dans notre grille d'analyse. Comme nous l'indiquons au chapitre cinq dans la deuxième partie, le concept de posture professionnelle prend sa source dans la théorie des concepts en acte de Vergnaud (1996). La définition donnée par Bucheton et Soulé (2009) est la suivante :

« Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet ³⁰³ » (Bucheton & Soulé, 2009, P. 38)

- ✓ La typologie de son discours : l'analyse se centre ici sur les types de discours mobilisés par l'enseignant dès lors que son contenu linguistique a été analysé au début de ce chapitre. Ce critère est codé « **GST 5 à 8** » dans notre grille d'analyse. Par son discours, l'enseignant produit des mouvements d'accélération ou d'avancée du savoir. Ces mouvements répondent à des contraintes qui peuvent être d'ordre temporel ou didactique : si le *temps chronologique* manque, l'enseignant peut accélérer l'avancée du savoir. En revanche, si les élèves « décrochent », il peut au contraire faire le choix de ralentir le *temps didactique*. Selon la discipline ou le type de classe, l'enseignant mobilise différents types de discours :

- ✓ Des discours explicatifs
- ✓ Des discours descriptifs
- ✓ Des discours narratifs
- ✓ Des discours argumentatifs
- ✓ Des discours d'accompagnement

L'ensemble de ces discours est surligné en orange dans les transcriptions.

³⁰³ Source : Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, octobre 2009, consulté à l'adresse : <https://educationdidactique.revues.org/543?lang=es>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ La situation de l'élève dans la maîtrise de la langue française. Ce critère est codé «**EML**» dans notre grille d'analyse ; il prend en compte les quatre modalités suivantes :
 - La compréhension par l'élève du discours global de l'enseignant,
 - L'orthographe la grammaire et la syntaxe de ses productions orales et écrites, *Les productions écrites des élèves figurent en annexe (tome 2, annexes 71 à 81)*
 - La cohérence et la cohésion de son discours : est-il capable, ou pas, d'enchaîner des idées et des arguments,
 - Son statut, à savoir, la place qu'il occupe dans l'élaboration de ses propres savoirs : en d'autres termes, est-il actif ou passif. *Cette modalité renvoie en particulier à la troisième des sept composantes de la maîtrise de la langue, telles que nous les avons définies dans la première partie (tableau numéro 15)*
 - Ses attentes, à savoir, l'effet éventuellement recherché dans ses interventions orales. *Cette modalité renvoie en particulier à la septième des sept composantes de la maîtrise de la langue, telles que nous les avons définies dans la première partie (tableau numéro 15)*

Le tableau de la page suivante (tableau numéro 46) recense l'ensemble des postures professionnelles et des techniques de gestion de l'avancée du savoir mobilisées par les enseignants, la typologie de leurs discours et le contenu de ceux produits en classe par les élèves.

- ✓ Les postures adoptées par les enseignants renvoient aux critères d'observation codés «**PST, PED, DID et ETG1**» dans notre grille d'analyse.
- ✓ La typologie du discours des enseignants renvoie aux critères d'observation codés «**GST**» dans notre grille d'analyse.
- ✓ Le contenu discursif des productions écrites et orales des élèves *et leur situation dans la maîtrise de la langue française* renvoient aux critères d'observation codés «**EML**» dans notre grille d'analyse.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 57 : Recensement des postures professionnelles et des techniques de gestion de l'avancée du savoir mobilisées par les enseignants, de la typologie des discours enseignant et du contenu discursif des réponses des élèves

Discipline	Codage	Posture professionnelle de l'enseignant PST + PED DID + ETG 1	Type de discours de l'enseignant GST	Tour de parole	Niveau de réticence didactique ETG	Temps de réflexion après question PED	Contenu discursif des réponses des élèves EML				
							C	L	D	S	A
Français	FR1 NR Conjugaison	Enseignement	Explicatif	33/34 129/ 131	Bas	2 secondes	O	O	O	A	N
	FR2 REP+ Littérature	Enseignement	Explicatif Narratif	71 17/59	Elevé Tp 33	1 seconde	O	O	O	A	O
	FR3 SEGPA Vocabulaire	Accompagnement <i>En continu</i> Tissage important Enseignement Tp75/114/174/249 259 à 267	Explicatif Tp 75/114 190 / 249 Narratif Tp 208/344 Descriptif	259 267 317 215 239	variable Tp18 / 131	3 secondes	O	O	O	A	N
	FR4 SEGPA Littérature	Enseignement Lâcher prise	Explicatif Tp 318/348/365 Narratif Tp 182/191/215 Descriptif Interférence	318 365 182 369 49/53 105	Bas	3 secondes	O	O	N	P	O
	FR5UPE2A Vocabulaire	Accompagnement <i>En continu</i> Enseignement Tp 158/199	Explicatif Tp 281/303/325/ 327 Descriptif 281	158 336 281	Variable	4 secondes	O	N	N	A	N
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	Enseignement Contrôle	Narratif Descriptif Argumentatif Explicatif Tp 63/89/103	3 à 59 115 65 109 123	Bas	2 secondes	O	O	O	A	N
	HIST2 REP+ Vercingétorix	Accompagnement <i>En continu</i> Enseignement Tp 110/197/229	Explicatif Tp 5 à 20/47/117/199/313à352 Narratif Tp 263 Argumentatif Tp 292		Variable	3 secondes	O	O	N	A	N
Géographie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté	Accompagnement <i>En continu</i> Enseignement Tp 24/93/	Explicatif Tp 7/11/50/231/259/291 309/323 Argumentatif Tp 243		Variable Tp 109	3 secondes	O	O	O	A	N
	GEO2 UPE2A Démographie	Accompagnement <i>En continu</i> Tp 13/33/72/78/113 Enseignement Tp 102	Explicatif Tp 35/102/143/229 Descriptif Tp 35 37/66/72/155/197/213 Argumentatif Tp 70/80/82		Variable Tp 39/43	3 secondes	O	N	N	A	N
SVT	SVT1 NR Dissolution	Accompagnement Tp 31/73-83/125/ Enseignement Tp 177/187-217/222- 335/232 Lâcher-prise Tp 34/48/	Explicatif Tp 34/163/177/232/236 Argumentatif Tp 18 Narratif Tp 337		Variable Tp 137	1 seconde	O	O	O	A	N
	SVT2 REP+ Energie	Enseignement Tp 1 à 106/120- 196 Accompagnement Tp 110-116/199- 216	Explicatif Tp 110/116 192/199/205/214/216 Argumentatif Tp 155/158 Interprétatif Tp 199/295		Variable Tp 13/22/24	4 secondes	O	O	O	A	N

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

SVT	SVT3 SEGPA Anatomie	Enseignement Tp 1-21/50-143/ Accompagnement Tp 24-48/149- 171/189-203/240- 254/355/	Explicatif Tp 24-28/40- 48/103/169/171/189- 213/229-254/270/276 300-307/355/359/393- 404/489-499/522/546- 695/736-744/771/798- 872 Descriptif Tp 179- 183/402 Narratif Tp 40/347	Variable Tp 36	2 secondes	O	O	N	A	N
	SVT4 UPE2A Respiration	Accompagnement En continu Enseignement Tp 197-222/318- 377	Explicatif Tp 13/24- 36/76/111/156/169/180/ 193/257/316/385 Descriptif Tp 86/121/156/193/257/347	Variable Tp 18/84/109	3 secondes	O	N	N	A	N
EPS	EPS NR Badminton	Enseignement En continu	Explicatif Tp 7 / 9 Narratif Tp 15/17/90 Argumentatif Tp 43/120	Bas	1 seconde	O	O	O	A	N
	EPS REP+ Football	Enseignement Tp 6/61 Accompagnement Tp 11/15/17	Explicatif Tp 11/15/17 Descriptif Tp 1 / 6	Bas	2 secondes	O	O	O	A	N
	EPS SEGPA Acrosport	Enseignement Tp 80/82/104 Accompagnement 27/38 à 42/44 54/96	Explicatif Tp 27/38/42/44/54	Variable Tp 10	2 secondes	O	O	N	A	N
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	Accompagnement Tp Ante séance 31(él)/62 à 87 Tp post séance 11/34 à 40/84/112 230/253	Explicatif Tp ante séance 9/28/48/52 Tp pst séance 11/34-40 84/86/89/112/230/253 Narratif Tp post séance 5/7/118/133/136/169 Descriptif Tp ante séance 20/25 Tp post séance 3/128	Bas Tp 56/81	4 secondes	O	N	N	A	N

Interprétation du tableau 46 concernant les postures professionnelles des enseignants

- ✓ Parmi les six postures professionnelles recensées par Bucheton & Soulé, 2009, (P. 38), deux n'apparaissent pas dans le corpus. Il s'agit de la posture de *contre étayage*, posture selon laquelle l'enseignant fait à la place de l'élève pour avancer plus vite lorsque le temps chronologique l'impose, et de la posture dite « du magicien » selon laquelle l'attention des élèves est captée par des jeux, du théâtre ou des récits.
- ✓ Parmi les quatre autres postures, celle qui prédomine dans les quatre disciplines et les quatre types de classes du corpus est la posture d'*enseignement* suivie de près par la posture d'*accompagnement*.

Interprétation du tableau 46 concernant le niveau de réticence didactique mobilisé par les enseignants

- ✓ Dix enseignants sur dix sept varient leur niveau de réticence didactique durant le cours

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

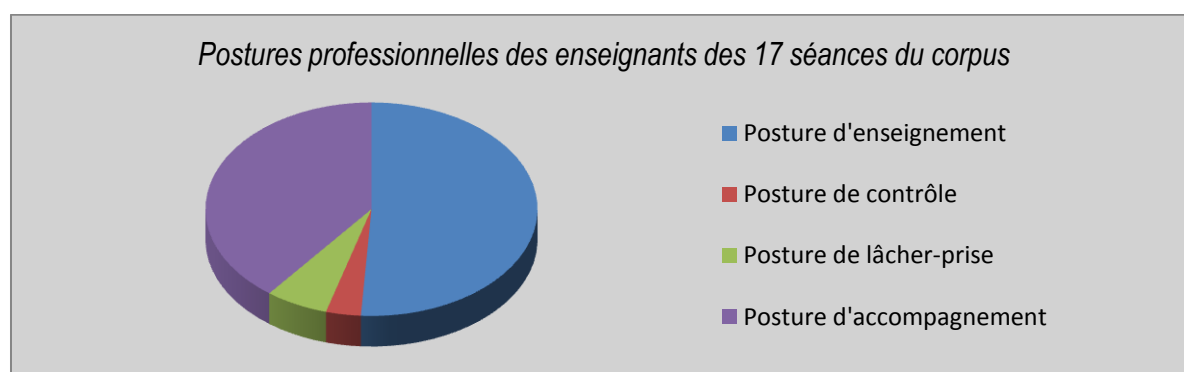
- ✓ C'est en EPS et dans les classes ordinaires non REP que le niveau de réticence didactique des enseignants est le plus bas.
- ✓ C'est en SVT et en HG que leur niveau de réticence didactique est le plus élevé.
- ✓ Par ailleurs, c'est en SEGPA, en REP+ et en UPE2A que leur niveau de réticence didactique est le plus élevé.

Interprétation du tableau 46 concernant le temps de réflexion accordé aux élèves par les enseignants après une question

- ✓ C'est dans les cours d'EPS et dans les classes ordinaires non REP que le temps de réflexion accordé aux élèves par les enseignants après une question est le plus court. En effet : 1.5 seconde est le temps moyen dont disposent les élèves des classes ordinaires non REP pour répondre aux questions des enseignants et 2.25 secondes est le temps moyen dont disposent les élèves en EPS pour y répondre.
- ✓ C'est dans les cours d'HG et dans les UPE2A que le temps de réflexion accordé aux élèves par les enseignants après une question est le plus long. En effet : 3.5 secondes est le temps moyen dont disposent les élèves des UPE2A pour répondre aux questions des enseignants et 2.75 secondes est le temps moyen dont disposent les élèves en histoire-géographie (HG) pour y répondre.

L'ensemble de ces données est représenté dans les graphiques qui suivent.

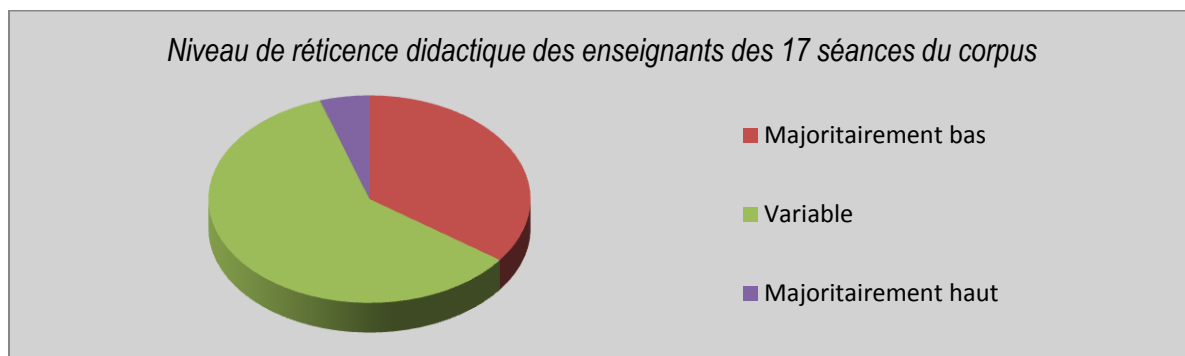
Graphique 68 : Postures professionnelles des enseignants sur l'ensemble du corpus



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Parmi les quatre postures enseignantes présentes dans le corpus, les postures d'enseignement et d'accompagnement sont largement prédominantes alors que les postures de contrôle et de lâcher-prise demeurent à la marge.

Graphique 69 : Niveau de réticence didactique des enseignants sur l'ensemble du corpus

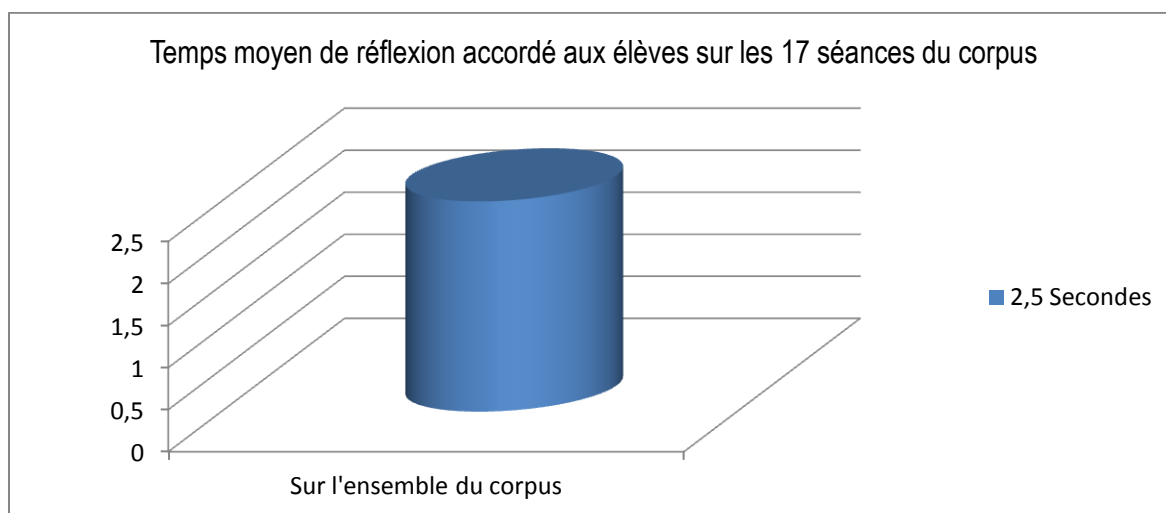


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Plus de la moitié des enseignants du corpus modulent le niveau de leur réticence didactique pendant leur cours. Alors qu'un niveau de réticence didactique majoritairement bas occupe une part significative dans le corpus, un niveau de réticence didactique majoritairement haut demeure marginal.

Interprétation du tableau 46 concernant le temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question

Graphique 70 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question à l'oral, sur l'ensemble du corpus



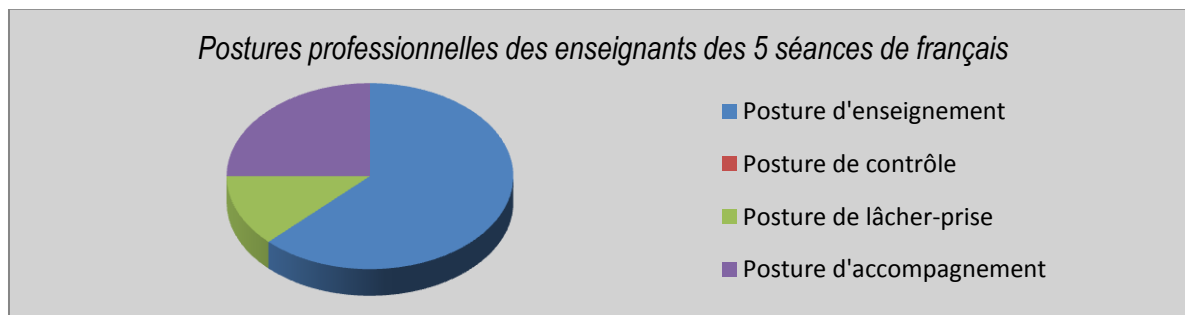
Comment interpréter ce résultat ?

- ✓ Deux secondes et demi est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants après une question posée à l'oral. D'une manière globale, les enseignants laissent aux élèves un temps de réflexion suffisant pour leur permettre la production d'une réponse correcte.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Observons à présent, dans un souci de comparaison, les données spécifiques à chaque disciplines, puis à chaque type de classe. Intéressons nous dans un premier temps aux disciplines :

Graphique 71 : Postures professionnelles des enseignants de français



Comment interpréter ces résultats ?

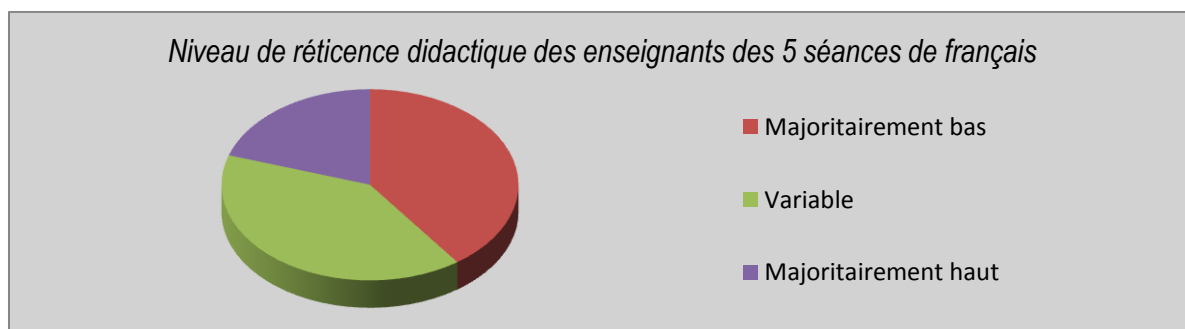
- ✓ La posture de contrôle est absente des cours de français. Les enseignants de cette discipline adoptent essentiellement une posture d'enseignement :

14' 00	249 P	<u>Ce qu'il faut que vous compreniez c'est que il ne faut pas s'arrêter aux mots que l'on ne connaît pas et aux mots qui paraissent difficiles + il faut essayer de comprendre le sens général de la phrase</u>
--------	-------	---

Annexe 3 : FR3-SEGPA/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

Dans ce cours de français dédié à l'analyse du vocabulaire spécifique d'une œuvre de littérature de jeunesse dédiée à la marine, l'enseignante mobilise de manière récurrente des discours simulés (Cicurel, 1985, Dabène, Cicurel *et alii*, 1990). Par ces discours, il nomme les techniques qui permettront aux élèves d'accéder à la compréhension du sens général d'une phrase ou d'un texte, malgré la complexité de son vocabulaire. L'enseignante de cette classe de cinquième SEGPA structure les savoirs visés en explicitant l'enjeu de l'activité proposée.

Graphique 72 : Niveau de réticence didactique des enseignants de français



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En français, le niveau de réticence didactique des enseignants est globalement faible :

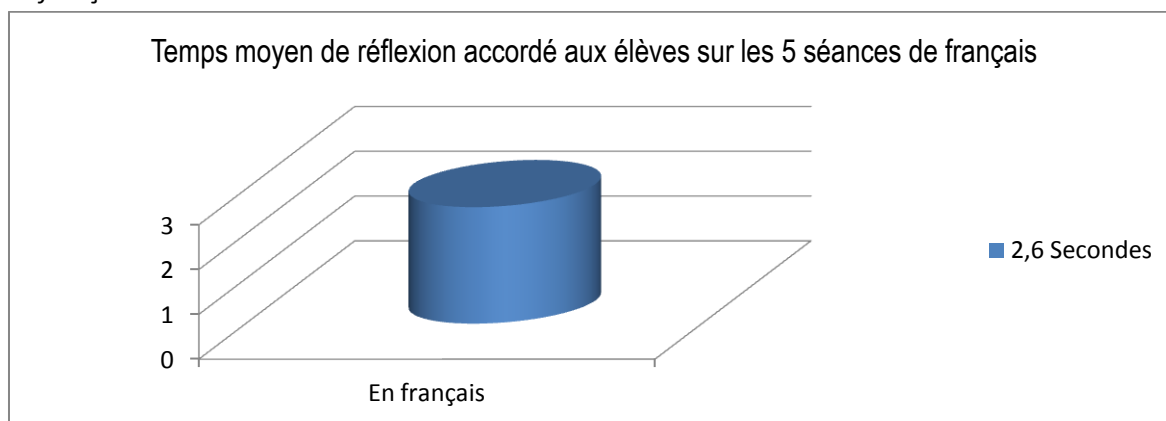
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

28' 30	152 P 153 G3 154 P	alors il ou elle achète + nous achetons attention c'est achetons + il n'y à pas d'accent grave nous <u>achetons</u> c'est ça madame vous achetez ++ très bien merci Maxime ++
--------	--------------------------	---

✓ *Annexe 1 : FRI-NR/Conjugaison* : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent

Dans ce cours de français dédié à la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif, l'enseignante privilégie l'avancée de la leçon plutôt que l'interaction avec la classe sur les erreurs orthographiques de l'élève interrogé au tableau. La proximité des élèves de cette classe de cinquième non REP avec les codes écrits de la langue française justifie le choix de l'enseignante.

Graphique 73 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants de français

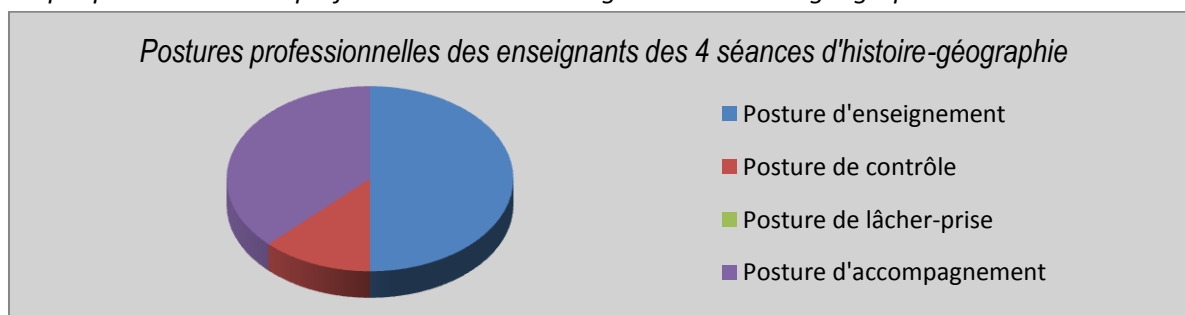


Comment interpréter ce résultat ?

- ✓ Deux secondes et soixante centièmes est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants de français, après une question posée à l'oral. Ce délai correspond à la moyenne de l'ensemble du corpus.

Le graphique numéro 74 ci-dessous représente les postures professionnelles des enseignants en histoire-géographie.

Graphique 74 : Postures professionnelles des enseignants d'histoire-géographie



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

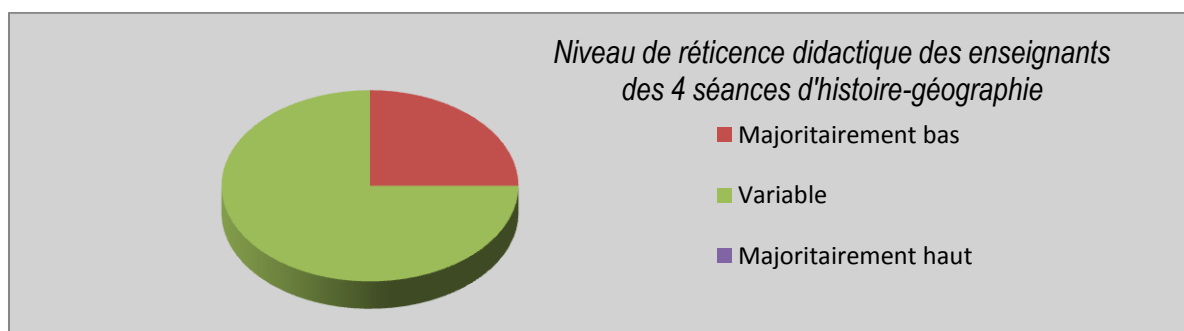
- ✓ La posture de lâcher-prise est absente des cours d'histoire-géographie. De la même manière qu'en français, les enseignants de cette discipline adoptent essentiellement une posture d'enseignement :

31' 00	107 P 108 F3 109 G3 110 P	Quel est le nom du chef des gaulois Jules César Non Vercingé Allez Vercingétorix d'accord ce qui était important ce n'est pas tant de euh d'écrire ce nom là d'accord mais c'était d'essayer de comprendre ce qu'était un gaulois ce qu'était un chef ça va donc le chef des gaulois c'est Vercingétorix deuxième question oui
--------	------------------------------------	---

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Dans ce cours d'histoire dédié à l'exercice du commandement, l'enseignant mobilise à plusieurs reprises des discours simulés (Cicurel, 1985, Dabène, Cicurel *et alii*, 1990) pour formuler l'essentiel de ce qui est à retenir. Ce geste de *tissage* (Bucheton, Brunet et Liria, 2004-2005) *explicité par l'enseignant à plusieurs reprises au cours de la séance* évite le décrochage de certains élèves.

Graphique 75 : Niveau de réticence didactique des enseignants d'histoire-géographie



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En histoire-géographie, le niveau de réticence didactique des enseignants est variable, dans les trois quart des situations :

7' 30	99 P 100 E 101 P 102 E1 103 E2 104 G3 105 P 106 E 107 P 108 C 109 P 110 E 111 P	Comment on peut voir qu'un pays est riche + tu en penses quoi là pour l'instant avec les sous avec les sous ça veut dire quoi avec les sous euh à plus on paye plus on paye ça dépend du président on voit la richesse d'un pays à son président c'est ça réticence abaissée oui oui donc je le note donc président c'est-à-dire si le président il est beau euh le pays il est riche non (rires) réticence abaissée plus précisément par rapport à son président c'est-à-dire je comprends pas réticence accentuée par exemple je sais pas si y a beaucoup de monde dans le pays et ben et ben ils sont riches ça c'est par rapport au nombre d'habitants c'est ce qu'a dit Fayade moi je voudrais que vous précisiez cette
-------	---	---

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

	112 E	histoire de président ++ si il y a un président c'est que c'est un pays riche c'est quoi l'arrive pas à comprendre réticence accentuée non ça dépend du président monsieur il y a des président ils sont plus riches que d'autres comme en Angleterre par exemple le président d'Angleterre il est plus riche que nous l'Angleterre il y a un prince eux il y a un roi
--	-------	---

✓ **Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays** : cours de géographie en SEGPA

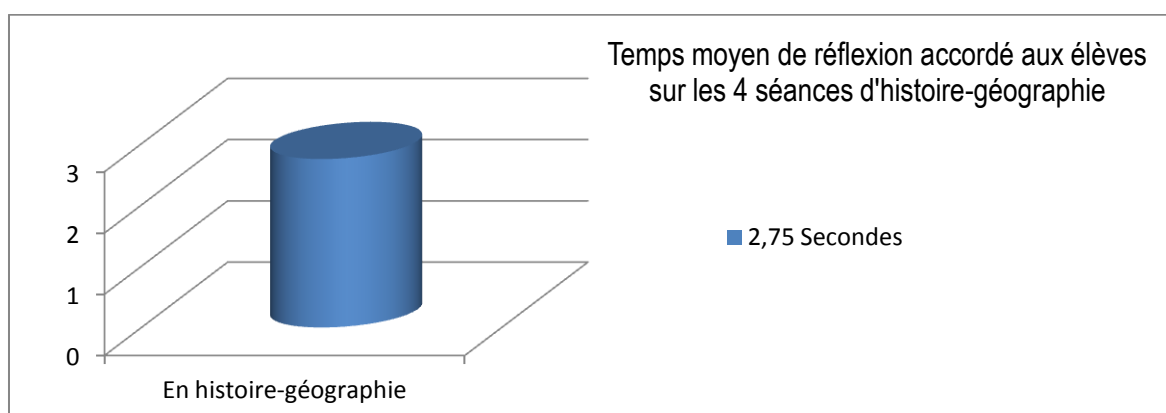
Dans ce cours de géographie dédié à la caractérisation de la richesse et de la pauvreté d'un pays, l'enseignant accentue le niveau de sa **réticence didactique** (Sensevy, Quilio, 2002, p. 50³⁰⁴) pour solliciter ou relancer l'argumentation des élèves. Au tour de parole n° 99, la question posée est la suivante :

« **Comment peut-on voir qu'un pays est riche ?** »

L'élève qui s'exprime semble associer les signes de richesse d'un pays à la quantité de « liquidité » qu'il possède. L'enseignant lui demande alors de préciser le sens de sa réponse en mobilisant dans son discours l'énoncé explicatif « *ça veut dire* ». Le caractère hésitant des réponses proposées par les élèves aux tours de parole n° 102, 103 et 104 amène l'enseignant à abaisser le niveau de sa réticence didactique lors de ses deux interventions orales suivantes (*tours de parole 105 puis 107*) puis à le relever à nouveau afin de solliciter l'argumentation des élèves.

Dans l'extrait de ce cours de géographie, apparaît un lien de cause à effet entre le choix de l'enseignant et le contenu discursif des interventions orales des élèves : lorsque le niveau de rétention du savoir par l'enseignant diminue, le niveau d'effort des élèves pour y accéder diminue également.

Graphique 76 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants d'histoire-géographie



³⁰⁴ Source : Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, In Revue française de pédagogie N° 141, octobre, novembre, décembre 2002, consulté à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF141_5.pdf

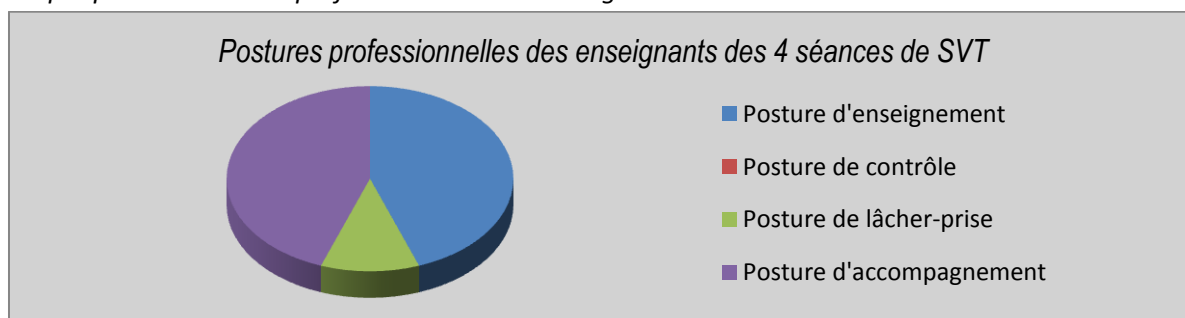
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ce résultat ?

- ✓ Deux secondes et soixante quinze centièmes est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants d'histoire-géographie après une question posée à l'oral. Ce délai est légèrement supérieur à la moyenne de l'ensemble du corpus.

Le graphique numéro 77 ci-dessous représente les postures professionnelles des enseignants en SVT.

Graphique 77 : Postures professionnelles des enseignants de SVT



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ La posture de contrôle est absente des cours de SVT. Les enseignants de cette discipline sont autant dans une posture d'accompagnement que dans une posture d'enseignement

0' 30	7 P	C'est quoi
	8 G	corps de un personne
	9 P	le corps d'une personne + (l'enseignante représente une silhouette au tableau, des légendes à compléter ainsi que la série de mots suivants : nez, trachée, poumon gauche, poumon droit, bouche) + allez vous essayez de replacer + les mots ++
1' 30	10 G	ah madame + il y a pas tout
	11 P	non il n'y a pas tout non + effectivement + il y a des traits + attention llda + il y a des traits mais attention + parce qu'il n'y a pas tous les mots écrits au tableau d'accord + allez vas-y ++++
3' 00	12 G	madame c'est comment
	13 P	alors mets-le comme ça sur toi + là ça fait à droite là ça fait à gauche + de ton coté + là c'est à droite là c'est à gauche + met-le comme ça sur toi + et tu vas trouver la droite et la gauche + voila + donc là c'est le poumon
3' 30	14 G	à gauche
	15 P	là c'est quoi c'est ta droite ou ta gauche
	16 G	à droite
	17 F1	à gauche
	18 P	ça c'est à gauche Theresa
	19 F1	ah + à droite
	20 P	à droite donc ça c'est le poumon + droit et ça c'est le poumon
	21 F1	à gauche

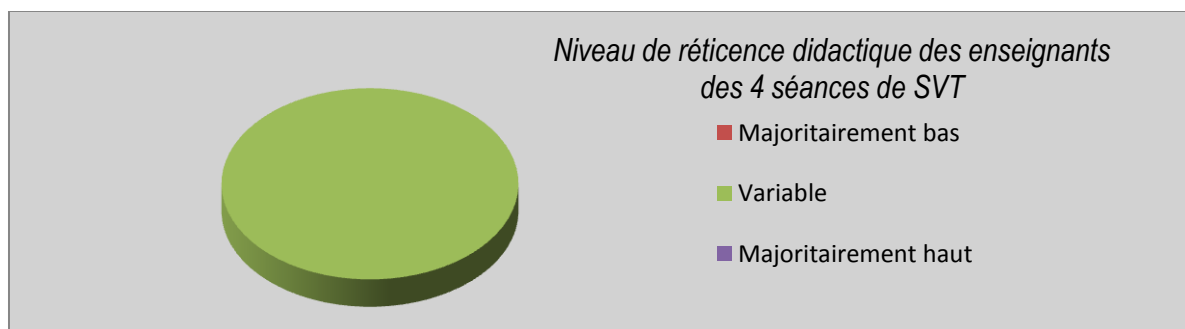
Annexe 13 : SVT4-UPE2A/Respiration : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

Dans ce cours de SVT dédié à la connaissance du système respiratoire, l'enseignante distribue aux élèves un croquis du système respiratoire (Annexe 67) que les élèves doivent titrer et compléter. Au tour de parole n°12, un élève demande à l'enseignante comment orienter son croquis pour que le poumon gauche du croquis corresponde à

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

son poumon gauche. L'enseignante ralentit le temps didactique pour aider les élèves à orienter correctement leur croquis. Cet extrait d'un cours de SVT en UPE2A décrit la posture d'accompagnement de cette enseignante.

Graphique 78 : Niveau de réticence didactique des enseignants de SVT



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En SVT, le niveau de réticence didactique des enseignants est variable dans toutes les situations :

2' 00	28 P	pourquoi il va falloir lui parler tout le temps
	29 E	Ah
	30 E	Pour voir
	31 E	Parce que si jamais si euh si il est pas si euh si il est pas euh
	32 P	Attendez je comprends pas il y a plusieurs personnes qui parlent à la fois
	33 E	Par exemple si il est assommé euh +
	34 P	Ah non il est pas assommé il est pas assommé + (réticence didactique abaissée) pourquoi on lui parle alors + vas-y
2' 30	35 E	S'il a connaissance ou pas
	36 P	S'il a connaissance ou pas + j'ai pas compris là (réticence didactique accentuée)
	37 E	S'il a pas perdu connaissance
	38 P	Ah pardon alors vas-y
	39 E	S'il a pas perdu connaissance
	40 P	Justement on va lui parler pour pas qu'il perde connaissance

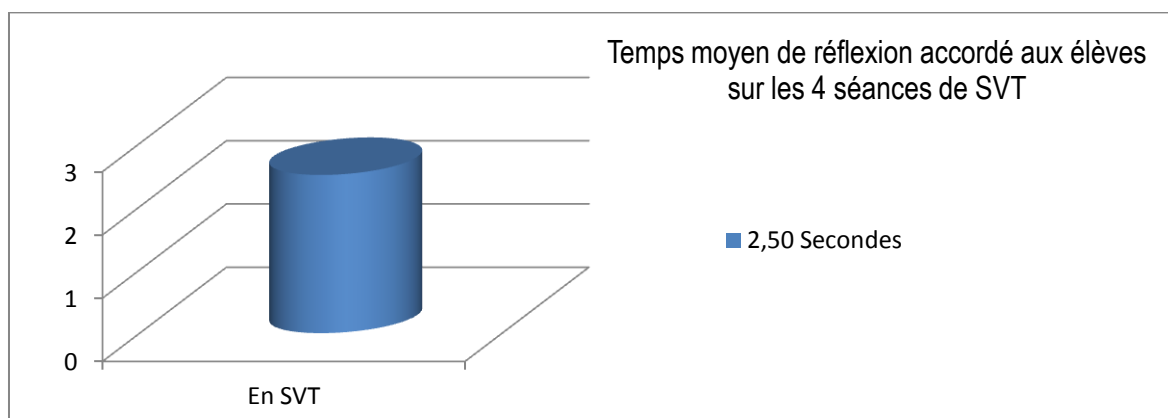
Annexe 12 : SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain

Dans ce cours de SVT dédié à l'anatomie du corps humain, l'enseignant abaisse, dans un premier temps, le niveau de sa réticence didactique pour changer l'orientation prise par les réponses des élèves lorsqu'il s'aperçoit que celles-ci empruntent une mauvaise direction. Puis il l'augmente au tour de parole n°36 afin d'amener les élèves à préciser leurs propos (Sensevy, Quilio, 2002, p. 50³⁰⁵).

³⁰⁵ Source : Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, In Revue française de pédagogie N° 141, octobre, novembre, décembre 2002, consulté à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF141_5.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 79 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants de SVT

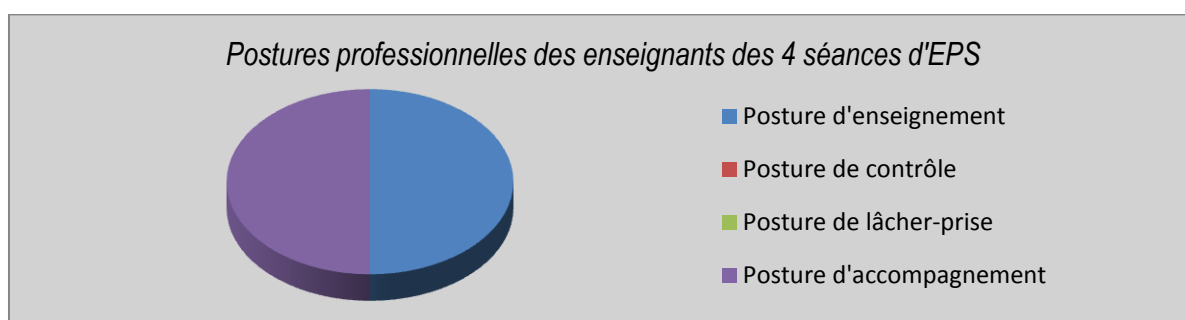


Comment interpréter ce résultat ?

- ✓ Deux secondes et cinquante centièmes est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants de SVT après une question posée à l'oral. Ce délai correspond à la moyenne du temps accordé par les enseignants sur l'ensemble du corpus.

Le graphique numéro 80 ci-dessous représente les postures professionnelles des enseignants en EPS.

Graphique 80 : Postures professionnelles des enseignants d'EPS



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Les postures de contrôle et de lâcher-prise sont absentes des cours d'EPS. Les enseignants de cette discipline sont autant dans une posture d'accompagnement que dans une posture d'enseignement

0' 00	1 P	Alors chez les garçons + aujourd'hui vous êtes toujours sur une <u>première partie conservation de la balle + deuxième partie + on essaie d'accélérer le jeu</u>
(...)		(...)
35' 45	15 P	A votre avis + je vais poser littéralement la question + est-ce qu'il y a plus de chances de se démarquer quand on se déplace ou quand on est immobile

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

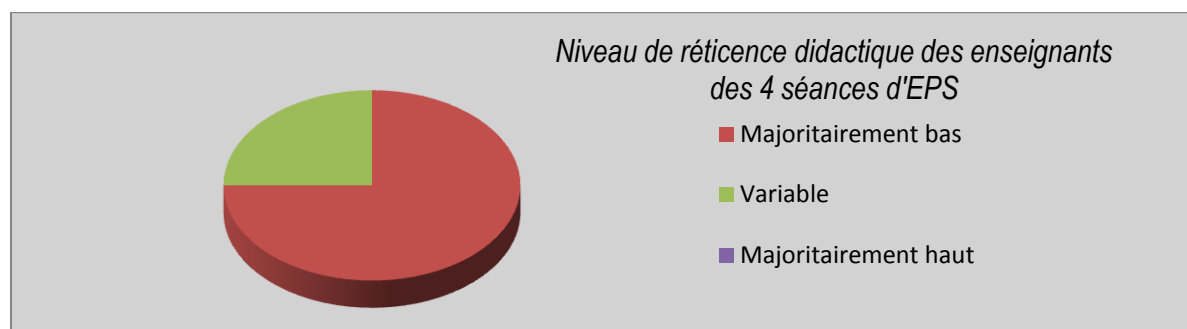
16 F	Quand on se déplace
17 P	Quand on se déplace + donc on va dire + euh + la plupart du temps + quand on est immobile on n'est pas dans du démarquage d'accord donc posez vous la question + faites la remarque aux autres + si tu ne bouges pas tu ne te démarques pas

Annexe 13 : SVT4-UPE2A/Respiration : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

Dans ce cours d'EPS dédié à la conservation de balle et à l'accélération du jeu en foot en salle, l'enseignant annonce, en début de séance, le contenu du cours en nommant les techniques travaillées « conservation de balle » et « accélération du jeu ». Il commence donc son cours dans une posture logique d'enseignement.

Au terme de 30 minutes d'activité, il constate un défaut de démarquage sur l'atelier des filles qui évoluent en trois contre trois. Certaines d'entre elles restent immobiles pendant plusieurs secondes sur le terrain pendant le match. Il décide donc d'intervenir par une question fermée qui induit la notion de déplacement. Aux tours de parole 15 et 17, il adopte une posture d'accompagnement dans laquelle il apporte une aide ponctuelle collective.

Graphique 81 : Niveau de réticence didactique des enseignants d'EPS



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En EPS, le niveau de réticence didactique des enseignants est majoritairement bas. La spécificité de l'éducation physique et sportive est la suivante : 75 % du temps de la séance est consacré aux actions motrices. De ce fait, les temps d'échanges verbaux sont relativement courts. Il s'agit soit de régulations de l'enseignant sur un groupe d'élèves en activité, soit d'un bilan de séance au cours duquel les réactions des élèves sont sollicitées :

23' 00	15 P	Matches en 11 points ok (...)
50' 00	16 G	à la fin vous me ferez un compte rendu
	17 P	Oui monsieur Sportif et journalistique avec les résultats et tout d'accord (...)
	18 G	Quand on fait une rencontre par équipe c'est quoi le but
	19 F	Jouer avec l'autre

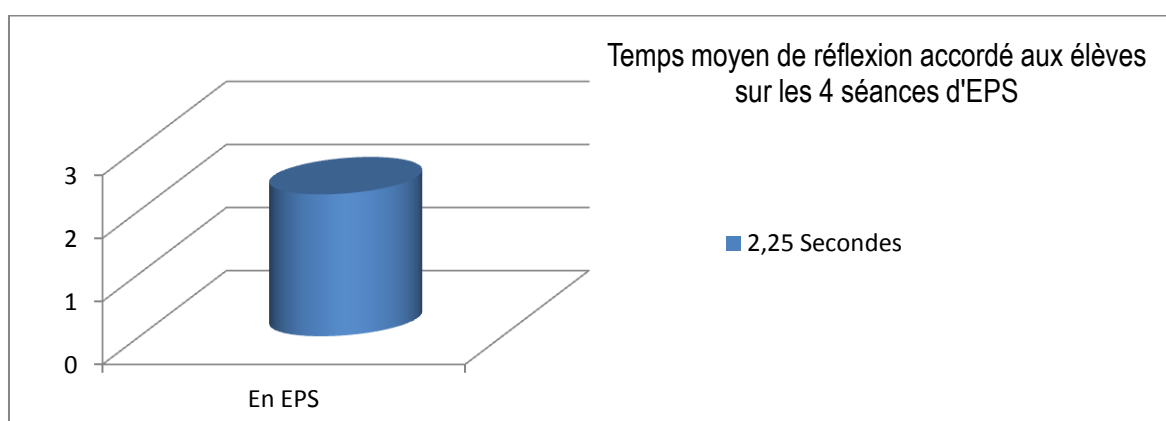
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

54' 30	20 G	De gagner
	21 F	De se rencontrer
	22 P	De faire du sport C'est + une équipe rencontre une autre équipe (...)
	39 P	Bien + en terme sportif il s'est passé quoi
	40 F	Le match
	41 P	Est-ce qu'il y a un joueur qui est ressorti comme euh + ou une joueuse qui est ressortie comme euh + euh + dominante dans le groupe etc + euh en terme de résultats sportifs hein + les résultats ça donne quoi

Annexe 14 : EPS-NR/Badminton : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe

Dans cette séance de badminton, les élèves ont pour consigne de faire un compte rendu sportif et journalistique de la rencontre. Les échanges langagiers sont principalement axés sur le recueil des réactions et du vécu des élèves à propos de leur engagement moteur et de leur ressenti dans l'activité.

Graphique 82 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants d'EPS



Comment interpréter ce résultat ?

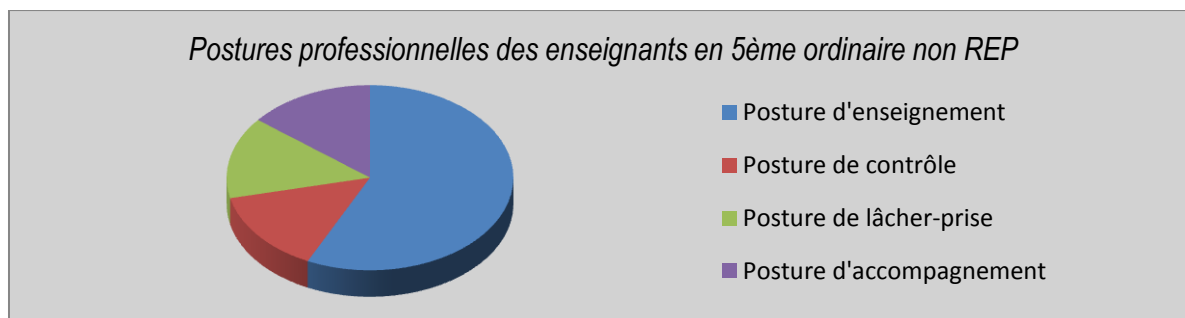
- ✓ Deux secondes et vingt cinq centièmes est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants d'EPS après une question posée à l'oral. Ce délai est le plus court parmi les quatre disciplines du corpus.

Après une observation des postures professionnelles et des techniques de gestion de l'avancée du savoir mobilisées par les enseignants, de la typologie de leurs discours et du contenu de ceux produit en classe par les élèves, intéressons nous à présent, *dans un souci de comparaison croisée entre disciplines et types de classe*, à la manière dont sont répartis ces éléments entre les quatre types de classes du corpus.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le graphique numéro 83 ci-dessous représente les postures professionnelles des enseignants en classe de cinquième ordinaire non REP

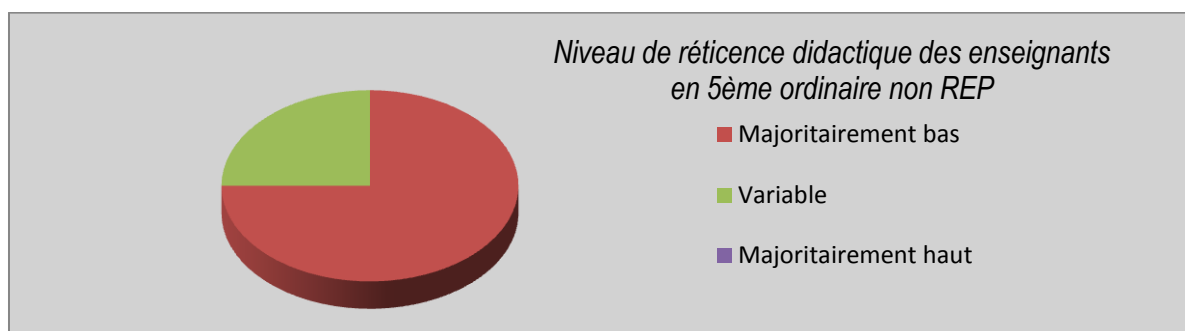
Graphique 83 : Postures professionnelles des enseignants en classe de cinquième ordinaire non REP



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Dans les classes de cinquième ordinaire non REP, la posture la plus adoptée par les enseignants, *toutes disciplines confondues*, est la posture d'enseignement. Pour autant, les trois autres postures professionnelles sont présentes dans ce type de classe.

Graphique 84 : Niveau de réticence didactique des enseignants en cinquième ordinaire non REP

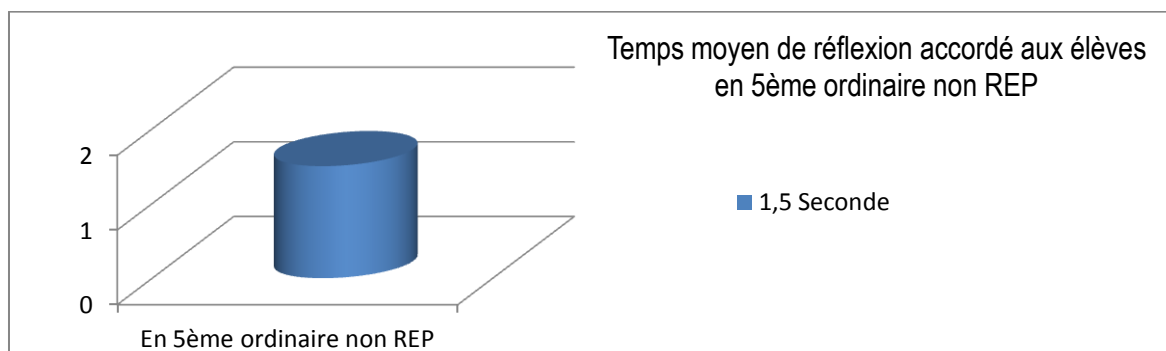


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Dans les classes de cinquième ordinaire non REP, le niveau de réticence didactique des enseignants est majoritairement bas dans trois séances sur quatre. Cette configuration est similaire à celle observée dans les quatre séances d'EPS.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 85 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants en classe de cinquième ordinaire non REP

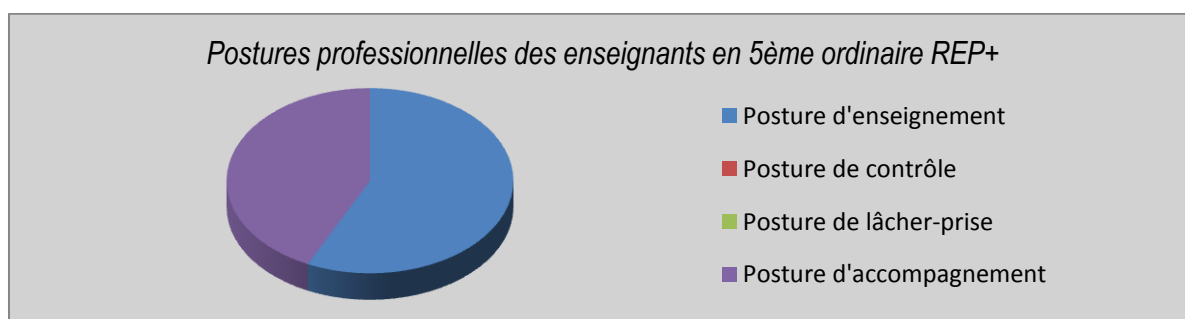


Comment interpréter ce résultat ?

- ✓ Une seconde et cinquante centièmes est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants des classes de cinquième ordinaire non REP. Dans ce type de classe, les élèves observés ne rencontrent aucune difficulté scolaire ou linguistique. Prendre la parole en classe, répondre à une question de l'enseignant, exprimer son point de vue ou encore argumenter ne semble pas leur poser problème. Nous observons que, malgré un temps de réflexion relativement court (*1.5 seconde*), c'est l'élève interrogé qui prend la parole pour répondre à la question posée et non l'enseignant qui le relance ou enchaîne sur autre chose. Le temps de réponse des élèves dans ce type de classe est le plus faible, comparé aux autres séances du corpus.

Le graphique numéro 86 ci-dessous représente les postures professionnelles des enseignants en classe de cinquième ordinaire REP+

Graphique 86 : Postures professionnelles des enseignants en classe de cinquième ordinaire REP+

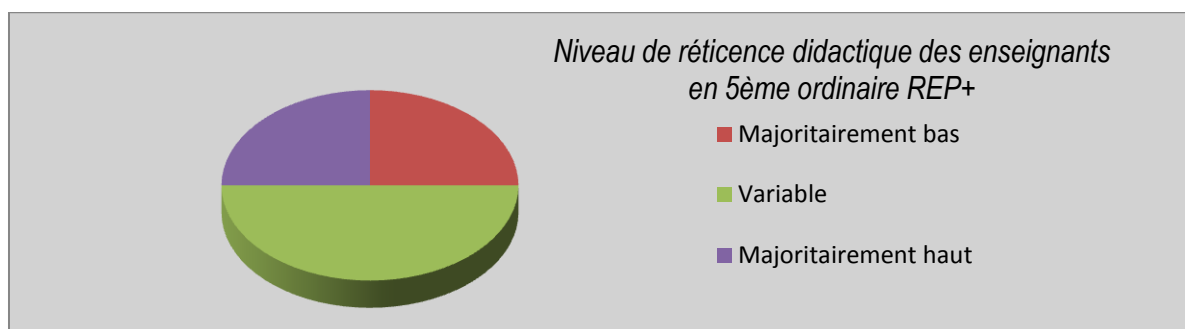


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Dans les classes de cinquième ordinaire REP+, les postures prises par les enseignants se situent entre l'enseignement et le contrôle.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

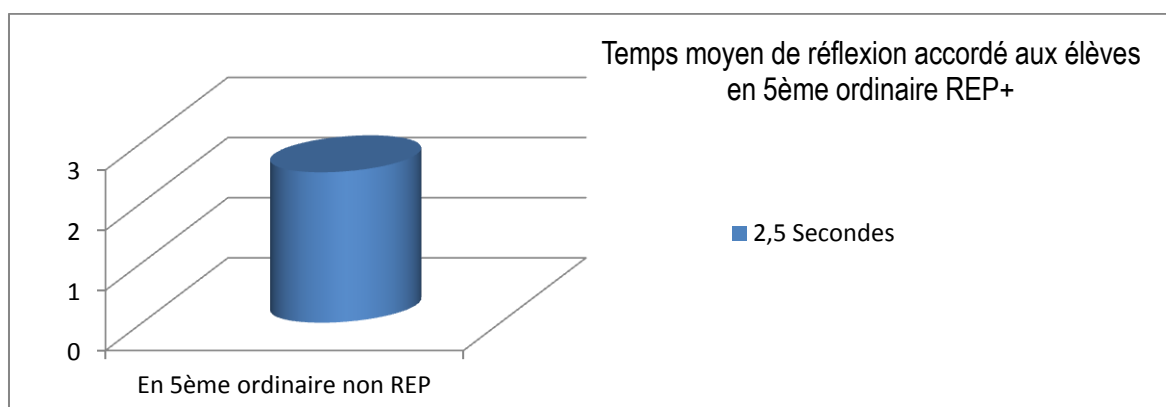
Graphique 87 : Niveau de réticence didactique des enseignants en cinquième ordinaire REP+



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Dans les classes de cinquième ordinaire REP+, le niveau de réticence didactique des enseignants est variable *dans deux séances sur quatre* : il s'agit de l'histoire-géographie et des SVT. Par ailleurs, il est majoritairement haut en français et majoritairement bas en EPS. Les classes ordinaires situées en collège REP+ rassemblent donc tous les niveaux de réticence didactique, selon la discipline enseignée.

Graphique 88 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants en classe de cinquième ordinaire REP+



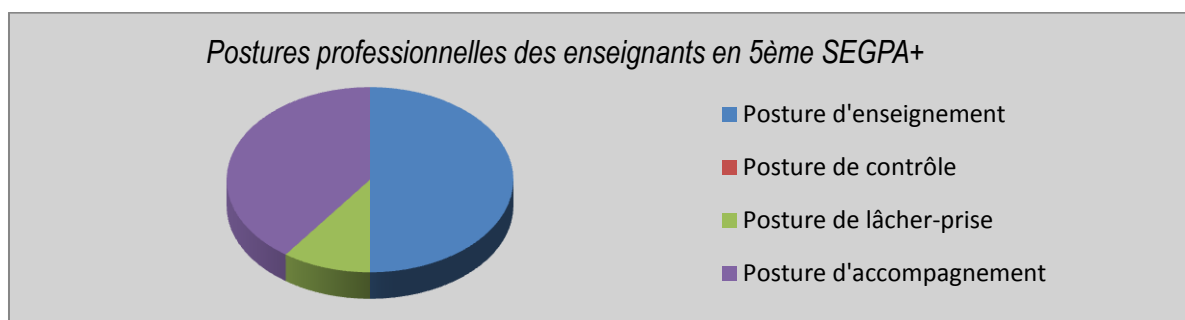
Comment interpréter ce résultat ?

- ✓ Deux secondes et cinquante centièmes est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants des classes de cinquième ordinaire REP+. Ce temps correspond à la moyenne observée sur l'ensemble du corpus.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le graphique numéro 89 ci-dessous représente les postures professionnelles des enseignants en classe de cinquième SEGPA

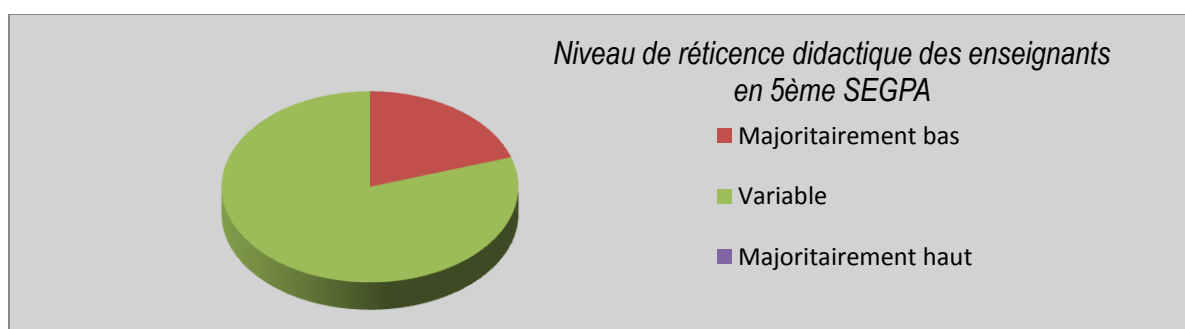
Graphique 89 : Postures professionnelles des enseignants en classe de cinquième SEGPA



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Dans les classes de cinquième SEGPA les postures prises par les enseignants se situent entre l'enseignement et l'accompagnement. La posture de lâcher-prise est adoptée par une enseignante de français. La posture de contrôle est absente des classes SEGPA.

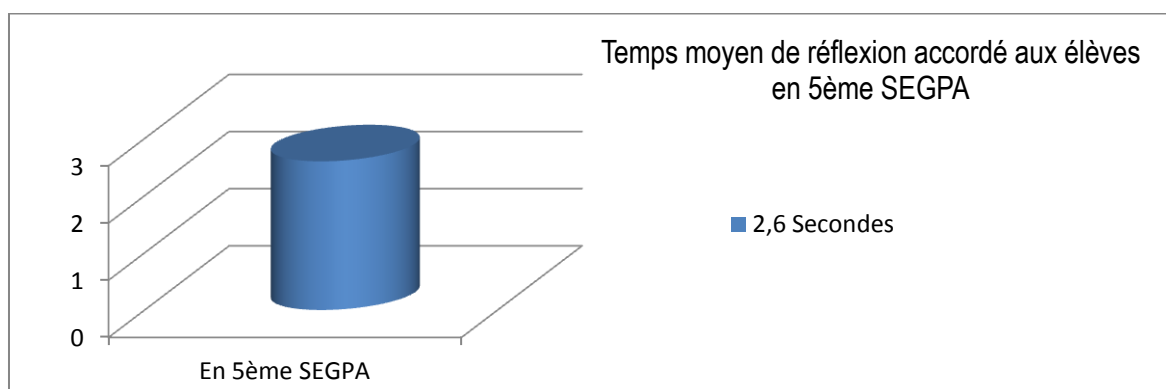
Graphique 90 : Niveau de réticence didactique des enseignants en cinquième SEGPA



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Dans les classes de cinquième SEGPA, le niveau de réticence didactique des enseignants est variable dans quatre séances sur cinq.

Graphique 91 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants en classe de cinquième SEGPA



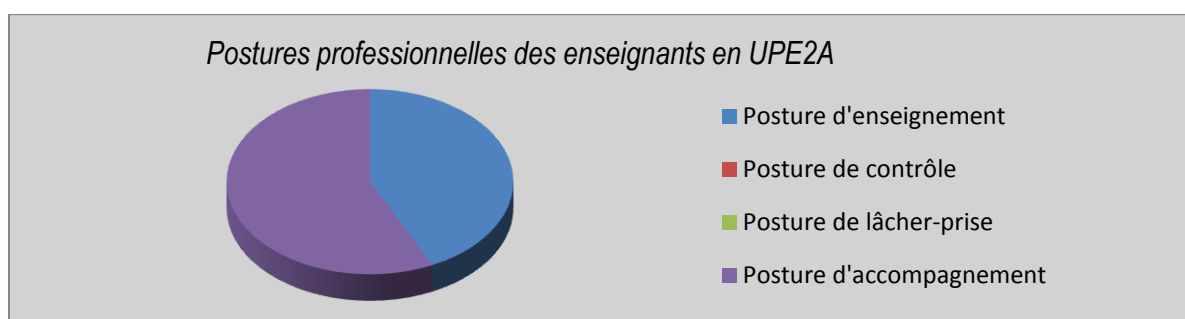
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ce résultat ?

- ✓ Deux secondes et soixante centièmes est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants des classes de cinquième SEGPA. Ce temps dépasse d'un dixième de seconde la moyenne observée sur l'ensemble du corpus.

Le graphique numéro 92 ci-dessous représente les postures professionnelles des enseignants en UPE2A

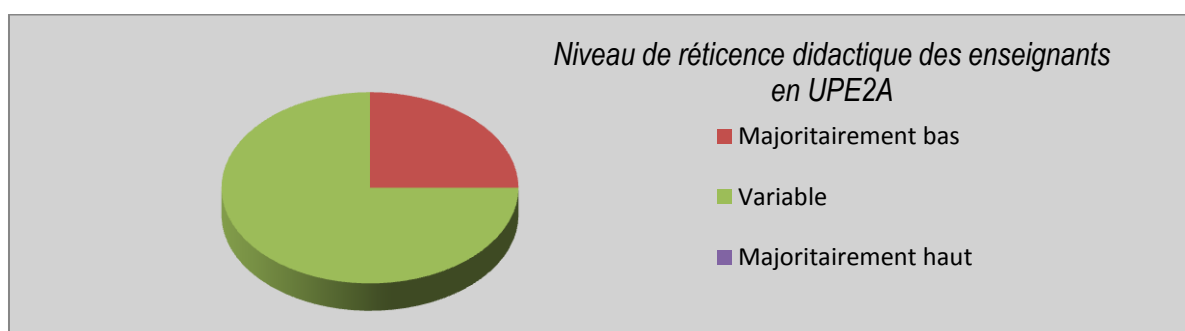
Graphique 92 : Postures professionnelles des enseignants en UPE2A



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Dans les UPE2A, les postures prises par les enseignants se situent entre l'enseignement et l'accompagnement. Les postures de contrôle et de lâcher-prise en sont absentes.

Graphique 93 : Niveau de réticence didactique des enseignants en UPE2A

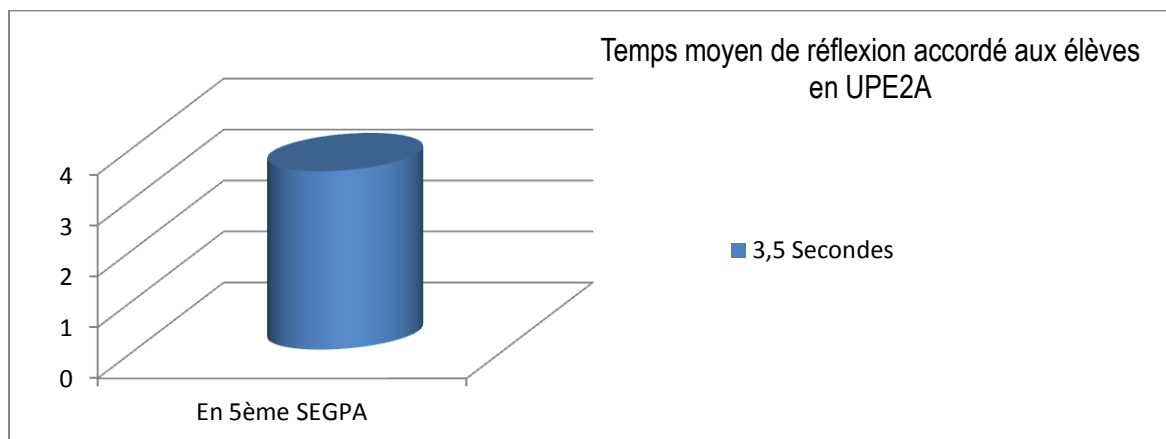


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Dans les UPE2A, le niveau de réticence didactique des enseignants est variable dans trois séances sur quatre.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 94 : Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants en UPE2A



Comment interpréter ce résultat ?

- ✓ Trois secondes et cinquante centièmes est le temps moyen accordé à la réflexion des élèves par les enseignants des UPE2A. Ce temps de réflexion est le plus élevé parmi les quatre types de classe du corpus. Il atteint quatre secondes en français, en SVT et en EPS.

Après avoir analysé les postures adoptées par les enseignants, leur niveau de réticence didactique et le temps de réflexion accordé aux élèves après une question, intéressons nous à présent aux types de discours qu'il mobilise et au contenu des réponses des élèves d'un point de vue sémantique, grammatical et syntaxique.

L'analyse se centre ici sur les types de discours mobilisés par l'enseignant dès lors que son contenu linguistique a été analysé au début de ce chapitre. *Ce critère est codé « **GST 5 à 8** » dans notre grille d'analyse.* Par son discours, l'enseignant produit des mouvements d'accélération ou d'avancée du savoir. Ces mouvements répondent à des contraintes qui peuvent être d'ordre temporel ou didactique : si le *temps chronologique* manque, l'enseignant peut accélérer l'avancée du savoir. En revanche, si les élèves « décrochent », il peut au contraire faire le choix de ralentir le *temps didactique*. Selon la discipline ou le type de classe, l'enseignant mobilise différents types de discours :

- ✓ Des discours explicatifs
- ✓ Des discours descriptifs
- ✓ Des discours narratifs
- ✓ Des discours argumentatifs

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

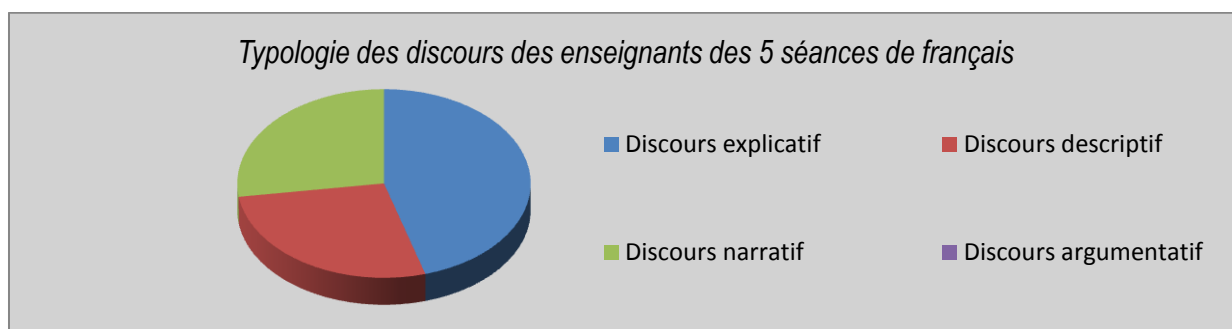
L'ensemble de ces discours est surligné en orange dans les transcriptions.

L'autre critère que nous allons observer est la situation de l'élève dans la maîtrise de la langue française. Ce critère est codé «EML» dans notre grille d'analyse ; il prend en compte les quatre modalités suivantes :

- La compréhension par l'élève du discours global de l'enseignant
- L'orthographe, la grammaire et la syntaxe de ses productions orales et écrites. *Les productions écrites des élèves figurent en annexe (tome 2, annexes 71 à 81)*
- La cohérence et la cohésion de son discours : est-il capable, ou pas, d'enchaîner des idées et des arguments
- Son statut, à savoir, la place qu'occupe l'élève dans l'élaboration de son propre savoir : en d'autres termes, est-il actif ou passif. *Cette modalité renvoie en particulier à la troisième des sept composantes de la maîtrise de la langue, telles que nous les avons définies dans la première partie (tableau numéro 15)*
- Ses attentes, à savoir, l'effet éventuellement recherché dans ses interventions orales. *Cette modalité renvoie en particulier à la septième des sept composantes de la maîtrise de la langue, telles que nous les avons définies dans la première partie (tableau numéro 15)*

Observons à présent, *dans un souci de comparaison*, les données spécifiques à chaque discipline, puis à chaque type de classe. Intéressons nous, dans un premier temps, aux disciplines :

Graphique 95 : Types de discours mobilisés par les enseignants de français



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En français, les enseignants mobilisent trois types de discours : des discours explicatifs, des discours descriptifs et des discours narratifs :

26' 00	129 P	<i>je vais l'écrire en vert écrivez-le en rouge ou en vert (l'enseignante écrit au tableau la règle en même temps qu'elle la dicte à la classe)</i>
	130 F13	les verbes en -eler et -eter
	131 P	<i>on écrit en vert en rouge ou en vert comme vous voulez chut + prennent un accent grave + donc e accent grave au présent ++ à toutes les personnes sauf nous et vous ++ donc la règle c'est qu'ils prennent un accent grave + sauf à nous et vous donc à je tu il ils ils prennent un accent grave ++</i>

✓ **Annexe 1 : FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent

Dans ce cours de français dédié à la conjugaison des verbes au présent, l'enseignante mobilise de manière récurrente des discours explicatifs pour les moments d'institutionnalisation du savoir dont les tours de parole 129 à 131 font partie, *comme l'indique le synopsis de cette séance (annexe 41).*

13' 00	231 P	a quoi ils leurs servaient les grappins
	232 G7	<i>Ben à attraper pour les empêcher de partir + non non non (l'enseignante projette la représentation d'un marin tenant un grappin au tableau)</i>
	233 F2	Ils ne
	234 P	<i>Ils n'attraperont pas voila un pirate avec un grappin à la main qu'est-ce qu'ils faisaient les pirates</i>
	235 G2	C'est pour grimper non
	236 G7	C'est pour grimper
	237 P	Chut attendez parce que là tout le monde parle en même temps vas-y
	238 G2	C'est pour mettre au fond de l'eau pour pas que le bateau euh il bouge
	239 P	Alors ça ressemble à une ancre effectivement

✓ **Annexe 3 : FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

Dans ce cours de français dédié au vocabulaire d'une œuvre littéraire, l'enseignante utilise le discours descriptif pour aider les élèves à visualiser des objets éloignés du quotidiens de la classe, spécifiques au vocabulaire de la marine.

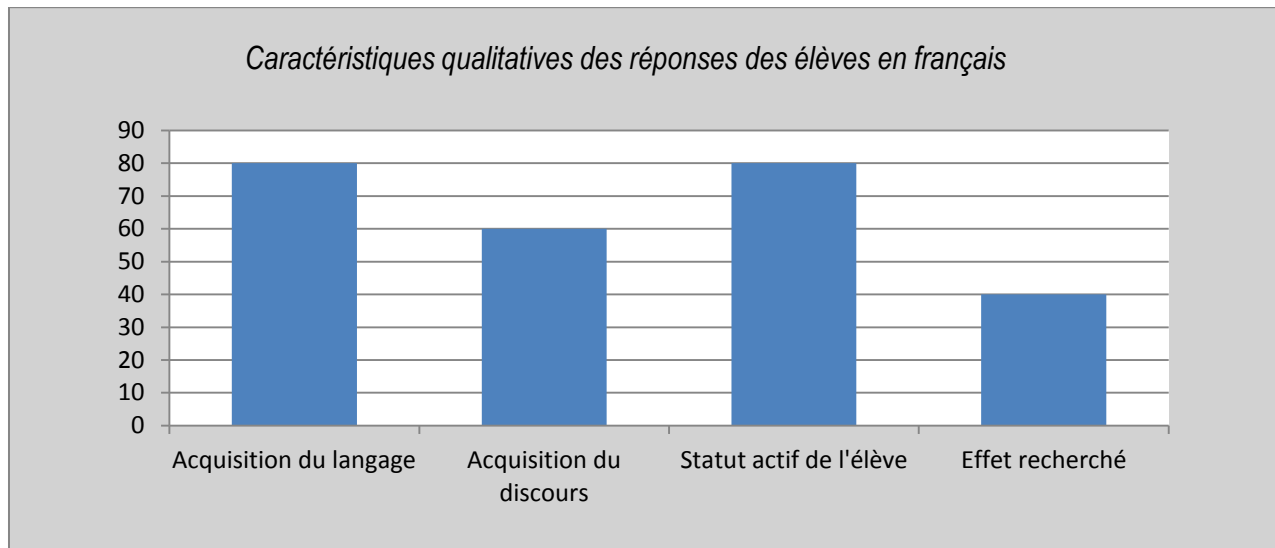
11' 00	201 P	Comment ils se déplaçaient avant les bateaux
	202 G2	Ben avec les voiles
	203 P	C'était des bateaux à voiles
	204 G5	Avant c'était des gens
	205 P	A l'époque
	206 F2	Non à rames avec les rames
	207 G5	Des prisonniers qui ramaient comme ça
	208 P	Il y avait des galères dans les galères il y avait des gens qui ramaient mais il y avait aussi les voiles + donc il n'y a pas de moteur le seul moyen de locomotion pour aller loin si on voulait faire des grandes découvertes et du commerce c'était les bateaux à voiles + donc la marine à voile c'était quelque chose de très important dans un pays + notamment dans des pays comme l'Angleterre ou l'Espagne

✓ **Annexe 3 : FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans ce cours de français dédié au vocabulaire d'une œuvre littéraire, l'enseignante mobilise un discours narratif dans le but d'aider les élèves à comprendre le contexte de l'œuvre, dédiée à l'origine des moyens de propulsion des bateaux au 16ème siècle.

Graphique 96 : Contenu discursif des interventions orales des élèves en français



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En français, les caractéristiques dominantes des interventions orales de l'élève relèvent de son langage et de son statut dans l'élaboration de ses propres savoirs. Le langage est acquis dans quatre séances sur cinq ; en UPE2A, le langage reste cependant en cours d'acquisition *en raison du caractère récent de l'arrivée des EANA dans le système scolaire français*. Idées et arguments sont correctement enchaînés dans trois séances sur cinq ; toutefois, en SEGPA et en UPE2A, ils restent en cours d'acquisition. Dans quatre séances sur cinq, l'élève est actif dans l'élaboration de ses propres savoirs. En SEGPA, les élèves demeurent encore passifs dans ce domaine. Enfin, dans deux séances sur cinq, les élèves recherchent un effet dans la situation de communication : en 5ème ordinaire REP+, le récit de leurs secrets provoque des rires dans la classe (Annexe 63) ; en 5ème SEGPA, les interventions des élèves perturbent le déroulement de la séance :

	17 P	Il y a une falaise on va regarder la chèvre quelle est sa position à la chèvre
	18 E1	Ben elle fait ça beeeehhhh
	19 E2	Elle est au garde à vous
	20 E3	Beeeeehhhh
	21 E4	Beeeeehhhh
	22 E5	Beeeeehhhh
	23 E6	beeeehhhh
	24 P	d'accord on a compris (rires) assied toi la chèvre quel est le nom du cri de la chèvre
1'00	25 E1	beeeehhhh

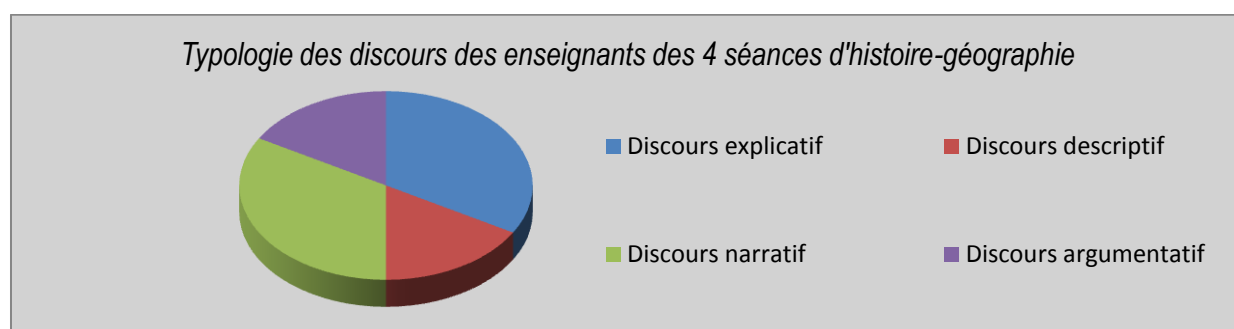
Annexe 3 : FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans ce cours de français *dédié à l'analyse de l'œuvre littéraire d'Alphonse Daudet « La chèvre de Monsieur Seguin »*, 172 prises de paroles par les élèves sont de nature intempestives et perturbent l'avancée du cours (Annexe 33), et 140 tours de parole contribuent à l'avancée du savoir.

Observons à présent les données spécifiques à la discipline histoire-géographie:

Graphique 97 : Types de discours mobilisés par les enseignants d'histoire-géographie



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En histoire-géographie, les enseignants mobilisent quatre types de discours : des discours explicatifs, des discours descriptifs, des discours narratifs et des discours argumentatifs ; alors qu'en français ces derniers n'apparaissent dans aucune séance, ils sont présents dans les quatre séances d'histoire-géographie. Le discours argumentatif sert parfois à justifier la pertinence d'une tâche :

23' 30	65 P	alors quel va être aujourd'hui euh l'exercice d'aujourd'hui c'est un un exercice sur le texte qui est à côté et qui est en rapport avec la bataille de Bouvines <u>on va faire aujourd'hui euh un exercice de commentaire de texte euh que j'ai souhaité peut-être un petit peu plus approfondi que d'habitude parce que les épreuves communes que vous avez passé ya une semaine montrent encore que vous avez du mal à donner du sens euh aux documents que vous lisez</u> vous avez l'impression de les comprendre vous les lisez vous avez l'impression de les comprendre hors on s'aperçoit que vous n'en comprenez pas toujours bien euh exactement le sens hein donc on va faire un exercice pour s'entraîner à ce sujet allez alors on va commencer par lire le texte
--------	------	---

✓ **Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

Dans ce cours d'histoire dédié à l'exercice du pouvoir sous Philippe 2 Auguste, l'enseignante argumente la mise en activité des élèves sur un commentaire de texte par les constats qu'elle tire de la correction d'une épreuve écrite antérieure. Engager les élèves dans le commentaire d'un document historique les oblige à une prise de recul par rapport aux événements, *distance nécessaire à l'historien pour restituer des événements significatifs en leur attribuant tout le sens qui leur revient.*

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

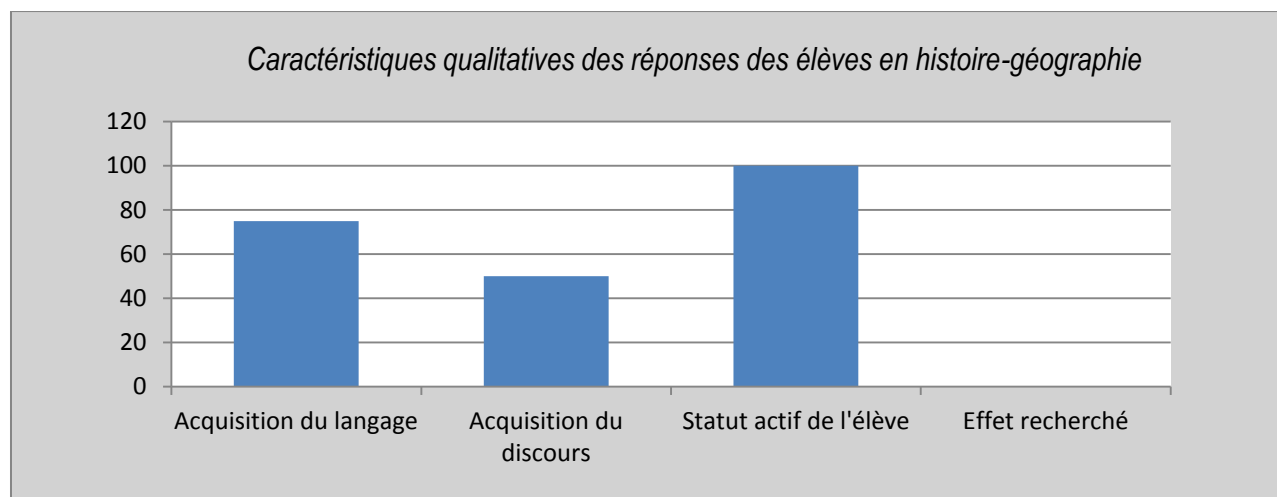
Mais le discours argumentatif permet parfois de susciter l'argumentation des élèves :

	289 P	est-ce qu'il les rencontre à un moment donné est-ce qu'il y a une grosse bataille dans cette première partie
	290 G1	Non
	291 G4	Non
	292 P	Non comment on peut le dire qu'il n'y a pas de grosse bataille
	293 G4	Ya pas de de ni ni de d'histoire
41' 15	294 P	Il n'y a pas d'étoile n'ya pas de petite étoile

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Dans ce cours d'histoire dédié à l'exercice du commandement sous Vercingétorix, l'enseignant utilise le discours descriptif pour inciter les élèves à argumenter leurs propositions verbales. Ici, les élèves doivent se servir de la légende qui accompagne une carte pour l'interpréter.

Graphique 98 : Contenu discursif des interventions orales des élèves en histoire-géographie



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En histoire-géographie, les caractéristiques dominantes des interventions orales de l'élève relèvent de son statut dans l'élaboration de ses propres savoirs. Impliqué dans la démarche du géographe ou de l'historien, *qui consiste à analyser des sources*, l'élève est actif dans l'avancée du savoir.
- ✓ Ces données quantitatives sur le caractère actif du statut de l'élève en histoire géographique vont dans le sens de données récoltées précédemment :
 - Dans 3 séances sur 4, l'enseignant dévolue la tâche aux élèves
 - 91% des prises de paroles le sont à l'initiative de l'élève. C'est le chiffre le plus élevé (tableau 36)
 - La position topogénétique de l'enseignant est basse ou médiane ; la réticence didactique élevée des enseignants stimule l'argumentation des élèves ; les

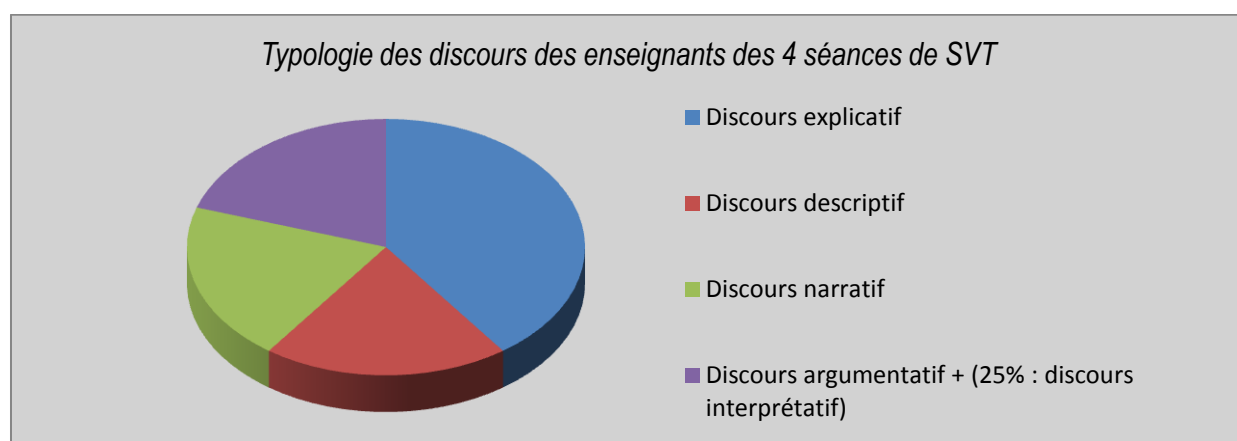
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

ralentissements successifs du temps didactique facilitent leur compréhension (tableau 22).

Il est à noter que l'ensemble des élèves du corpus comprennent le sens global du discours de l'enseignant.

Observons à présent les données spécifiques à la discipline, SVT :

Graphique 99 : Types de discours mobilisés par les enseignants de SVT



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En SVT, les enseignants mobilisent les quatre types de discours : des discours explicatifs, des discours descriptifs, des discours narratifs et des discours argumentatifs ; par ailleurs, les SVT se démarquent des trois autres disciplines avec la présence d'éléments de discours interprétatif en classe ordinaire REP+ :

196 P	Donc vous avez 6 mots ou groupes de mots qui vous sont indiqués dioxygène glucose travail chaleur dioxyde de carbone autres déchets + qui sont présents dans le texte en gras hein tous ces mots que vous devez replacer ils sont en gras dans le texte vous avez sur votre document + sur le schéma 6 espaces avec des pointillés + pour replacer ces mots + d'accord 1 2 3 4 5 6
197 G2	Et le titre
198 G3	Le titre c'est quoi
199 P	Et le titre vous le notez ici le titre c'est à vous d'essayer de trouver à partir de ce qu'il y a sur le document le titre qui vous permet pertinent pour décrire les informations qu'il y a sur ce schéma + donc pour savoir où replacer les mots il faut que vous relisiez le texte et que + à partir de ce que vous avez compris des informations qu'il y a dans le texte + que vous arriviez à les retravailler de façon schématique + et à replacer les mots au bon endroit + est-ce que vous avez compris
18' 30	

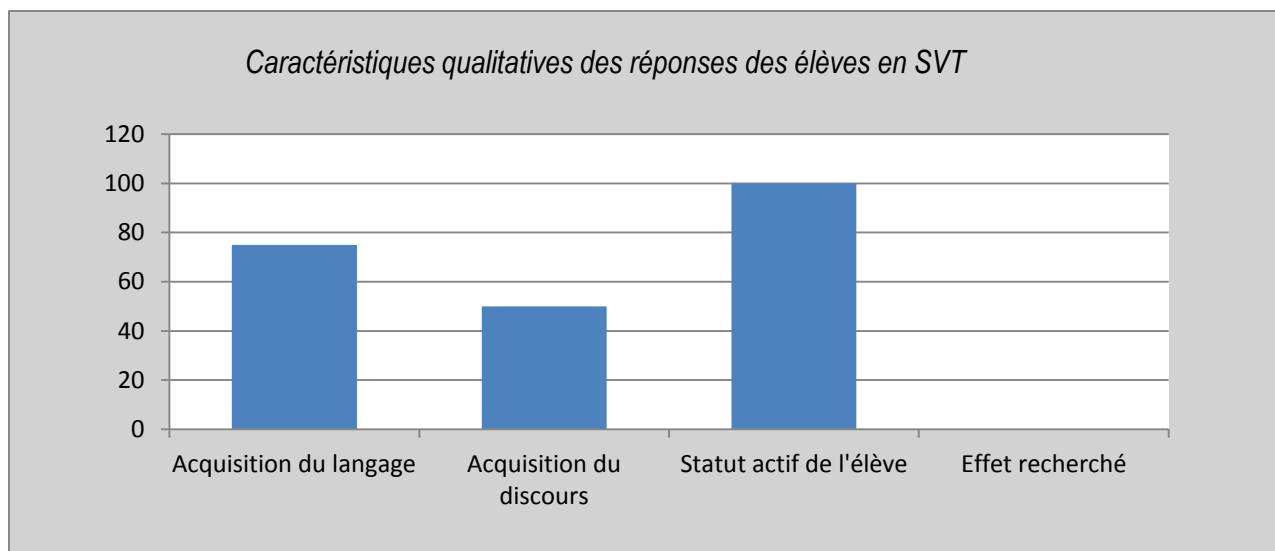
Annexe 11 : SVT2-REP+/Energie : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles

Dans ce cours de SVT dédié à la production énergétique des muscles du corps humain, l'enseignante dévolue aux élèves la tâche suivante : prélever des informations dans un texte pour les replacer dans un schéma, de manière à leur faire interpréter un

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

document de nature scientifique et comprendre le sens et le processus de la démarche expérimentale (synopsis annexe 51).

Graphique 100 : Contenu discursif des interventions orales des élèves en SVT

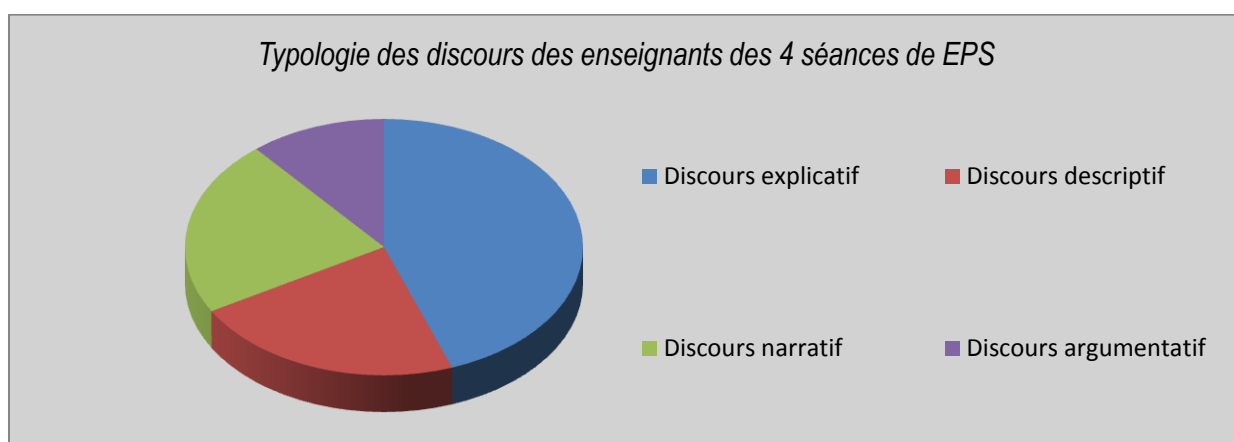


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En SVT, les caractéristiques des interventions orales de l'élève sont identiques à celui observé en histoire-géographie.

Observons enfin les données spécifiques à la discipline, EPS :

Graphique 101 : Types de discours mobilisés par les enseignants de EPS



Comment interpréter ces résultats ?

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ En EPS, *comme en histoire-géographie et en SVT*, les enseignants mobilisent les quatre types de discours : des discours explicatifs, des discours descriptifs, des discours narratifs et des discours argumentatifs. En SEGPA, le discours explicatif occupe l'intégralité des interventions orales de l'enseignante :

19' 30	38 P	on va faire la roulade avant je rappelle juste + roulade avant + on part accroupi + je mets les mains à plat + qu'est-ce que je fais
	39 F	On met la tête en bas là
	40 P	Je regarde mon nombril et je soulève les fesses + et là hop + ça part tout seul + on part accroupi + attention faut pas poser les genoux sinon + ça roule pas hein + on part accroupi + on pose les mains bien + à plat + on soulève les fesses + on regarde où +
	41 G	Le nombril
	42 P	Hop + ceux qui veulent que je les aide + vous vous mettez sur la troisième colonne + les autres vous vous mettez sur la colonne 1 et 2 + c'est parti ceux qui veulent que je les aide je les aide ici ++ c'est bien + pousse avec les 2 jambes en même temps + très bien

✓ **Annexe 16 : EPS-SEGPA/Acrosport** : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport

Dans ce cours d'EPS dédié à la réalisation d'un enchaînement d'acrosport, l'enseignante fournit aux élèves tous les éléments de la tâche motrice. Unité irréductible de l'enseignement de l'éducation physique (Famose, 1985³⁰⁶), la tâche motrice est structurée en quatre points :

- ✓ *un dispositif*, matérialisé dans cette séance d'acrosport par des tapis
- ✓ *un but* : il s'agit, dans cet extrait de réaliser une roulade avant
- ✓ *un critère de réussite* : se renverser
- ✓ *des opérations* : détaillées par l'enseignante, celles-ci consistent à regarder son nombril, poser les mains et soulever les fesses.

Par ailleurs, l'enseignante explicite, *au tour de parole n°40*, sa démonstration à l'aide d'informations verbales relatives aux opérations nécessaires à la réalisation de la tâche. L'activation simultanée du canal verbal et du canal moteur facilite l'assimilation du geste et sa verbalisation par les élèves³⁰⁷.

Au-delà du discours explicatif présent dans les quatre séances d'EPS du corpus, apparaissent les trois autres types de discours : descriptif, narratif et argumentatif :

54' 30	41 P	Est-ce qu'il y a un joueur qui est ressorti comme euh + ou une joueuse qui est ressortie comme euh + euh + dominante dans le groupe etc + euh en terme de résultats sportifs hein + les résultats ça donne quoi
	42 F	Ça donne que + c'est pas très serré tout le temps + tout le temps
	43 P	Euh on pourrait avoir des précisions
	44 F	Ben par exemple 11/3 11/4 11/3

✓ **Annexe 16 : EPS-SEGPA/Acrosport** : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport

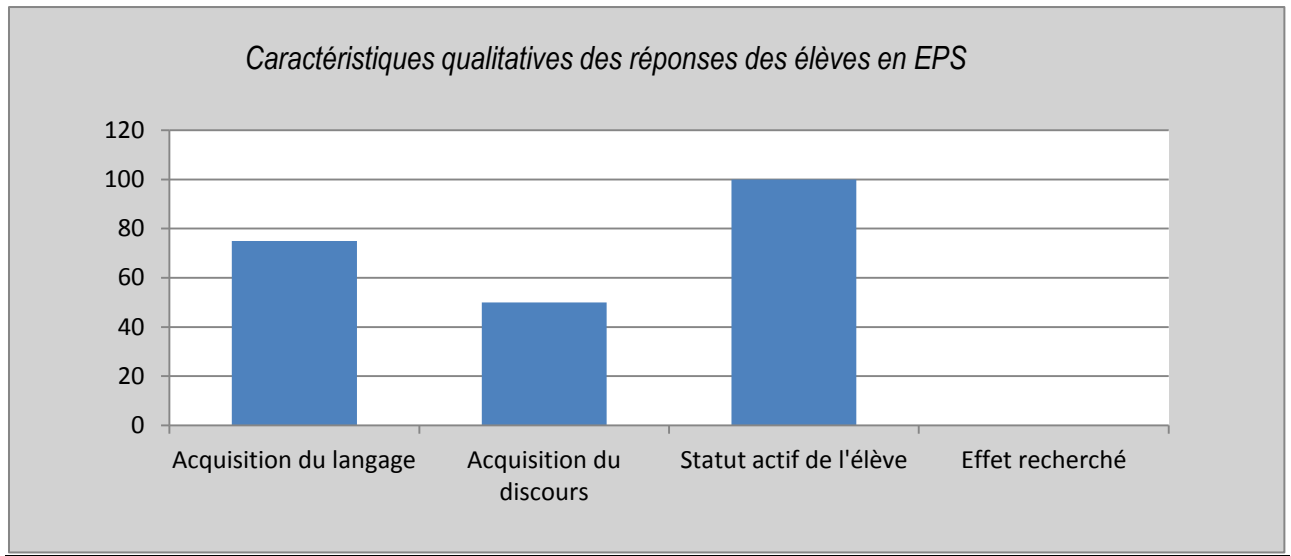
³⁰⁶ Famose, J.-P. (1985). L'habileté motrice: analyse et enseignement. *Staps*, 6(12), 31-48

³⁰⁷ Lenzen, B (2015) La verbalisation dans les tâches motrices, In *Formation et pratiques d'enseignement en question*, p. 79

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans ce cours d'EPS dédié à la réalisation d'un tournoi de badminton, l'enseignant sollicite un compte rendu sportif et journalistique de la part du rapporteur de chaque équipe *lors du bilan de fin de séance*. Dans cet extrait, l'élève est invité à argumenter, *par des données chiffrées*, les résultats sportifs hétérogènes entre son équipe et l'équipe adverse.

Graphique 102 : Contenu discursif des interventions orales des élèves en EPS



Comment interpréter ces résultats ?

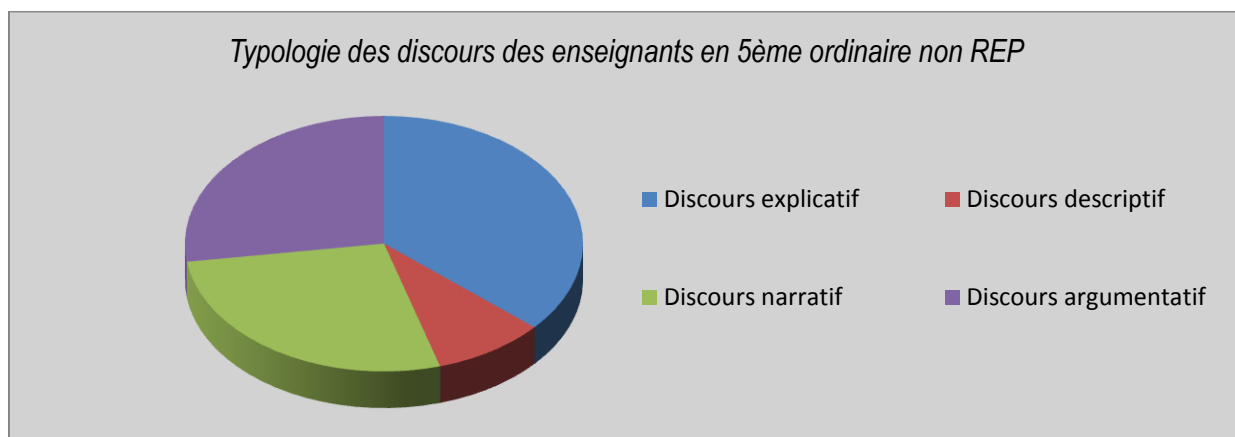
- ✓ En EPS, les caractéristiques des interventions orales des élèves sont identiques à celles observées en histoire-géographie et en SVT. Le statut actif de l'élève demeure présent dans toutes les séances.

Après une observation des discours des enseignants et de la situation des élèves dans leur maîtrise de la langue entre les quatre disciplines du corpus, intéressons nous à présent, dans un souci de comparaison croisée entre disciplines et types de classe, à la manière dont sont répartis ces éléments entre les quatre types de classe du corpus.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Observons les données spécifiques aux classes ordinaires non REP :

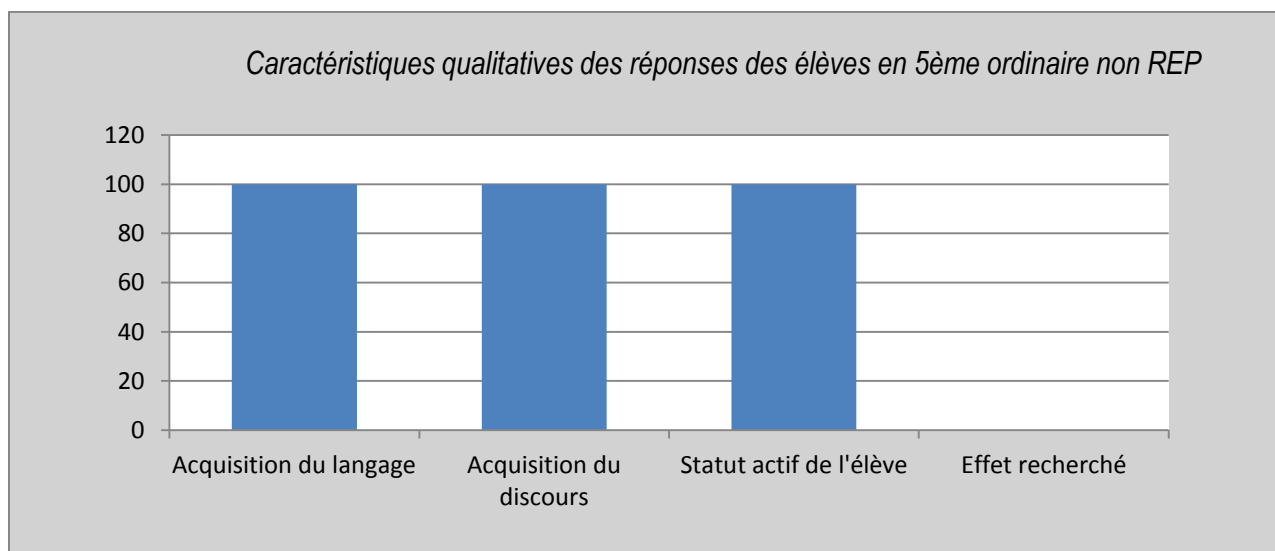
Graphique 103 : Types de discours mobilisés par les enseignants des classes ordinaires non REP



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En cinquième ordinaire non REP, les enseignants mobilisent les quatre types de discours présents de manière récurrente dans le corpus avec une sous représentation du discours descriptif, *observé uniquement en histoire*.

Graphique 104 : Contenu discursif des interventions orales des élèves en cinquième ordinaire non REP



Comment interpréter ces résultats ?

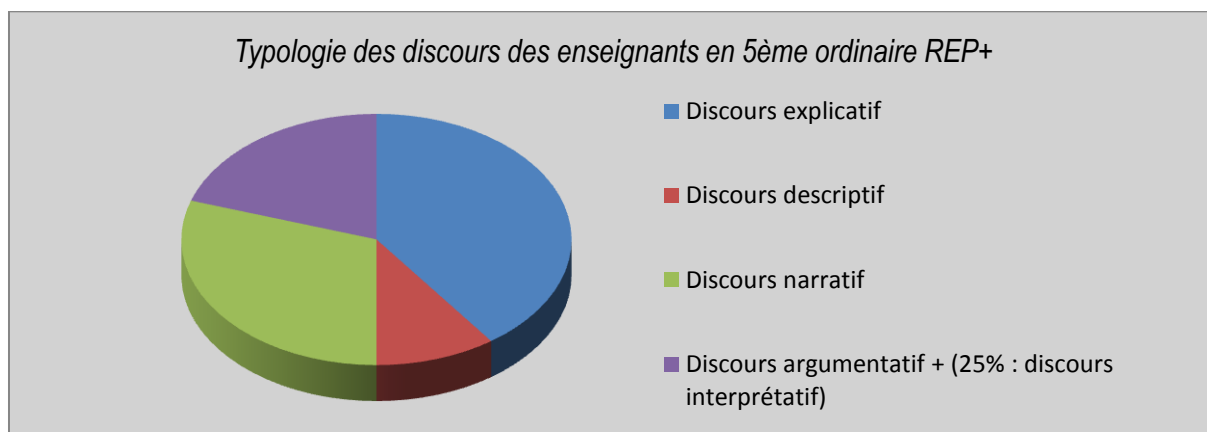
- ✓ En classe ordinaire non REP, les acquisitions suivantes ont été observées chez les élèves dans l'ensemble des disciplines : orthographe, grammaire et syntaxe de leurs productions écrites et orales, enchaînement pertinent des idées et des arguments et caractère actif de leur statut dans l'élaboration de leurs propres savoirs.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

En revanche, les élèves de ces classes ne recherchent aucun effet particulier lorsqu'ils s'expriment à l'oral.

Observons à présent les données spécifiques aux classes ordinaires REP+ :

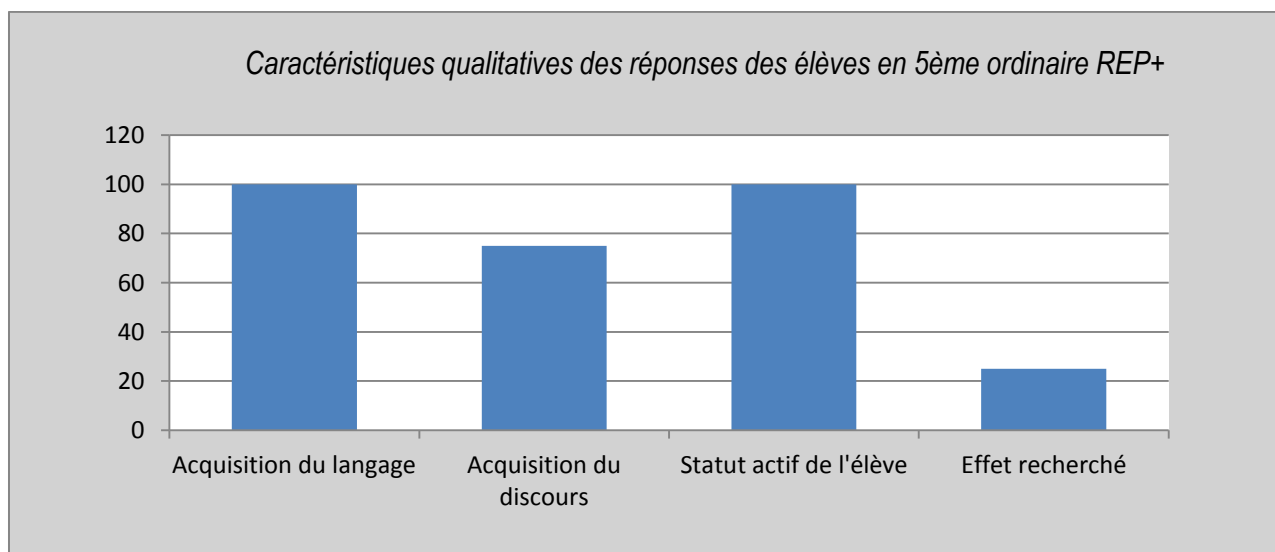
Graphique 105 : Types de discours mobilisés par les enseignants des classes ordinaires REP+



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En cinquième ordinaire REP+, les enseignants mobilisent les quatre types de discours présents de manière récurrente dans le corpus avec une sous représentation du discours descriptif, *observé uniquement en EPS* ; par ailleurs, ce type de classe se démarque des trois autres disciplines, avec la présence d'éléments de discours interprétatif en SVT.

Graphique 106 : Contenu discursif des interventions orales des élèves en cinquième ordinaire REP+



LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En classe ordinaire REP+, l'ensemble des caractéristiques qualitatives des réponses des élèves a été observé. Toutefois l'enchaînement des idées et des arguments demeurent en cours d'acquisition en histoire, et la recherche d'un effet en situation de communication n'apparaît qu'en français : alors que les élèves devaient rédiger un secret chez eux, leur lecture en classe a provoqué des réactions de rire ou d'inquiétude, *selon la nature de l'événement raconté (Annexe 63)*. L'enseignante a proposé aux élèves, *en fin de séance*, une analyse de leurs réactions :

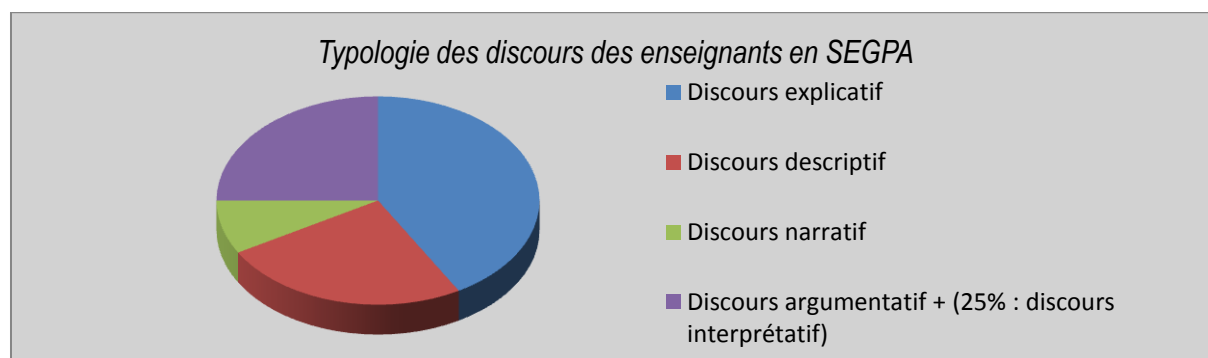
8' 50	90 P	alors la dernière fois on vous a demandé d'écrire un secret hein + comme le rappelait Raphaëlle évidemment ça pouvait être ça devait être un secret qui n'était pas un véritable secret puisque il va être révélé à l'ensemble de la classe + alors on va sortir nos petites feuilles et on va regarder ce que vous avez trouvé
(...)	(...)	(...)
17' 00	178 P	D'accord + alors on verra pourquoi on rit plus à certains secrets que d'autres + à toi
(...)	(...)	(...)
18' 00	193 P	C'est tout simple mais c'est bien + vous voyez que là personne n'a rit + et il y a des moment où on éclate de rire parce que + c'est tellement gros
(...)	(...)	(...)
21' 40	227 P	donc vous voyez que sur certains secrets qui ont été lus euh il y avait du silence parce que vous vous posiez la question de savoir si c'était réel ou pas + vrai ou pas et là c'était bien + en tout cas moi je pense que ce qu'à fait votre camarade là c'était vraiment intéressant + hein il avait là vraiment cherché à nous emmener dans son histoire + euh ce qu'à fait Abdel Wahed oui (élève G)

Annexe26 : FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteur

Certains élèves ont voulu faire intentionnellement rire la classe en inventant des secrets loufoques ; d'autres lectures ont engendré du silence, lorsque la situation proposée s'apparentait à du réel. Les réactions de la classe ont mis en confiance les lecteurs en facilitant leur prise de parole devant le groupe ; en cela, elles peuvent contribuer à l'expression orale, et à la maîtrise de la langue. Les effets recherchés par le lecteur correspondent à la septième composante de la maîtrise de la langue française, *telles que nous les avons définies en première partie*.

Observons à présent les données spécifiques aux classes SEGPA :

Graphique 107 : Types de discours mobilisés par les enseignants des classes SEGPA

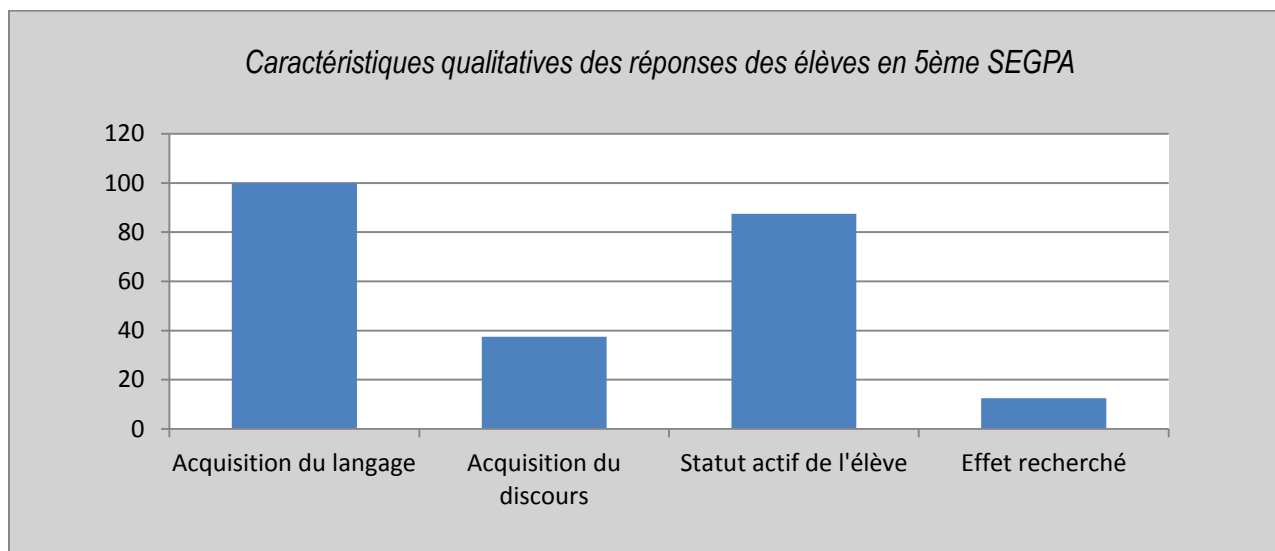


LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En cinquième SEGPA les enseignants mobilisent les quatre types de discours présents de manière récurrente dans le corpus, avec une sous représentation du discours narratif, observé uniquement en français.

Graphique 108 : Contenu discursif des interventions orales des élèves en cinquième SEGPA

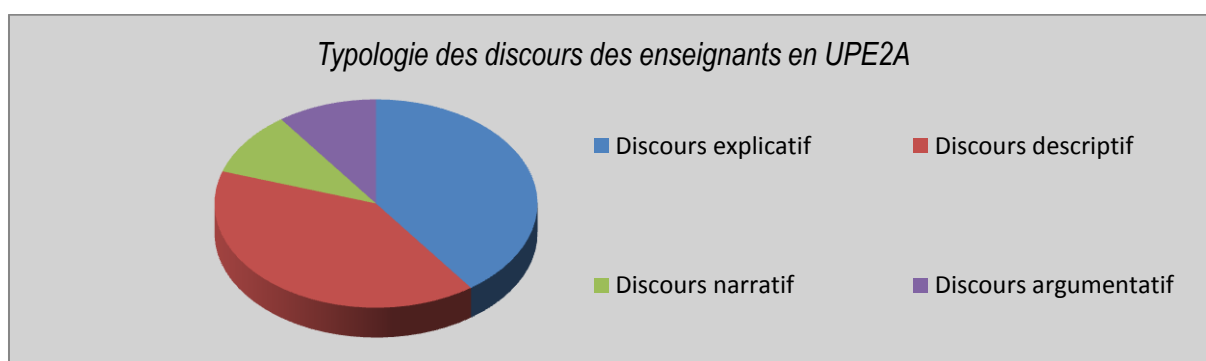


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En cinquième SEGPA, l'ensemble des caractéristiques qualitatives des réponses des élèves a été observé. Toutefois l'orthographe, la grammaire et la syntaxe de leurs productions écrites et orales demeurent en cours d'acquisition, en français, en SVT et en EPS. Par ailleurs, la recherche d'un effet en situation de communication apparaît en SEGPA : l'effet recherché ne contribuait pas à l'avancée du savoir dans cette séance dédiée à l'analyse d'une œuvre littéraire, dès lors que l'objectif des élèves se limitait à amuser la classe.

Observons enfin les données spécifiques aux UPE2A :

Graphique 109 : Types de discours mobilisés par les enseignants des UPE2A

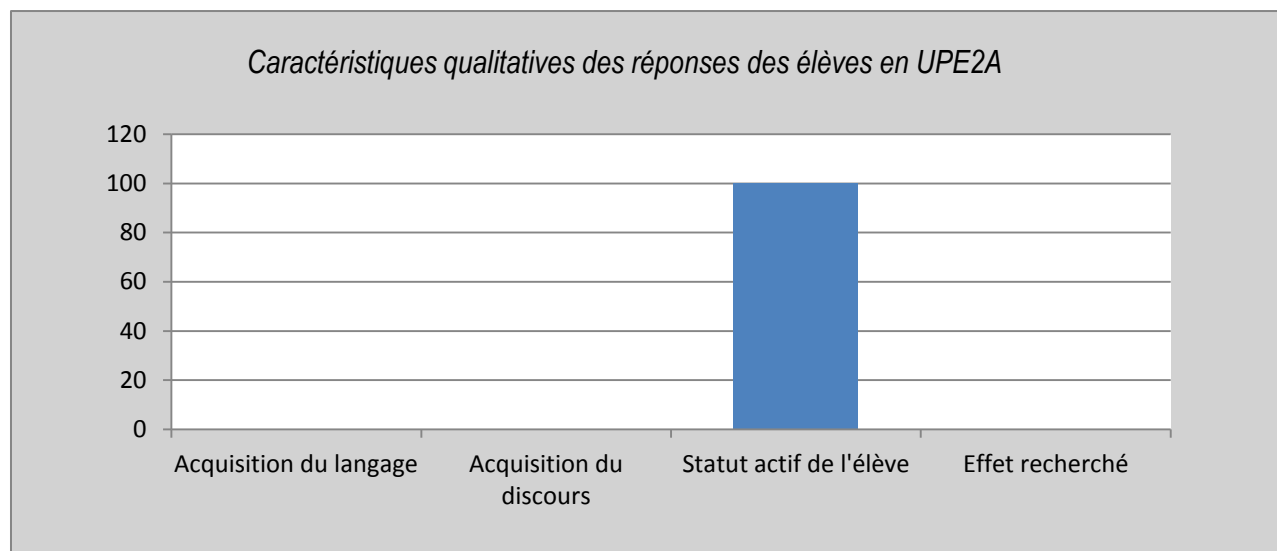


LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En UPE2A, les enseignants mobilisent les quatre types de discours présents de manière récurrente dans le corpus, avec une sous représentation du discours argumentatif observé uniquement en géographie, et une sous représentation du discours narratif observé uniquement en EPS.

Graphique 110 : Contenu discursif des interventions orales des élèves en UPE2A



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En UPE2A, une seule des caractéristiques qualitatives des réponses des élèves, telles qu'elles apparaissent dans notre grille d'analyse sous le code «**EML**», a été observée : il s'agit du caractère actif du statut de l'élève dans l'élaboration de ses propres savoirs. En effet, si le caractère récent de leur arrivée sur le sol français ne leur permet pas encore de maîtriser les outils de la langue française, ils participent de manière active aux interactions langagières dans l'ensemble des disciplines du corpus.

Après nous être intéressés aux postures professionnelles, aux techniques de gestion de l'avancée du savoir des enseignants, à la typologie de leurs discours et au contenu de ceux produits en classe par les élèves, observons maintenant leurs gestes métalinguistiques. C'est par leur gestes professionnels que les enseignants structurent les apprentissages.

10.2.3 Les gestes métalinguistiques des enseignants : structuration des apprentissages **DID + GST 2 + 4 + DSC 2 + 3**

Notre analyse des gestes métalinguistiques des enseignants et de l'influence sur les élèves de leur gestion de l'avancée du savoir prend en compte les quatre critères suivants :

- ✓ Les activités de nature métalinguistique. Ce critère est codé «**DID**» dans notre grille d'analyse. Il regroupe deux types d'activités : des activités explicitement métalinguistiques de compréhension écrites ou orales d'une part, des activités de simulation communément appelées discours simulés (Cicurel, 1985, Dabène, Cicurel *et alii*, 1990, Chnane-Davin (*dir.*), Felix et Roubaud, 2011) qui permettent la formulation des actes en parole par l'élève durant le temps didactique, d'autre part.
- ✓ Les énoncés explicatifs ; ils se composent des énoncés suivants : « *C'est ..., ça veut dire ..., ça signifie ..., ça s'appelle ..., on va dire ..., tout ça pour dire ...* » Ce critère est codé «**DSC 3**» dans notre grille d'analyse. Nous avons vu précédemment que le discours explicatif occupait la plus grande partie des différents types de discours mobilisés par les enseignants dans les classes ; une étude plus précise de ce type de discours nous semble donc pertinente pour affiner notre étude comparative.
- ✓ Les termes métalinguistiques du vocabulaire courant. Ce critère est codé «**DSC 2**» dans notre grille d'analyse ; il regroupe les termes suivants : « *Dire, comprendre, répéter, expliquer, préciser, illustrer, commenter, décrire, adjectif, paragraphe, genre, notion, comment dit-on... qui veut expliquer...* ».
- ✓ La fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves. Ce critère est codé «**GST 2**» dans notre grille d'analyse. Il renseigne sur la manière dont les enseignants des différentes disciplines organisent leur activité pour mettre les élèves au travail et les rendre responsables de ce qu'ils ont à faire.

Le tableau numéro 47 de la page suivante regroupe toutes les informations liées à ces quatre critères d'observation et d'analyse.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 58 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques, et nature de la relation instaurée par les enseignants entre les élèves et les tâches qui leurs sont confiées

Discipline	Codage	Présence d'activité(s) métalinguistique DID	Tour de parole	Dévolution de la tâche aux élèves et Tp concernés GST 2	Enoncés explicatifs DSC 3	Tour de parole	Termes métalinguistiques du vocabulaire courant DSC 2	Tour de parole
Français	FR1 NR Conjugaison	Oui (6) Simulation Tp 9 / 60 / 73	118 170 200	Oui (5) Tp 24 / 60 / 74 / 156 / 186	Oui (3) Tp 84/103/184		Vs vs souvenez (6) Tp 9 / 60 / 118 Rappeler (4) Tp 15	
	FR2 REP+ Littérature	Oui (14) : Simulation Tp 17/26/33/55-59/65-67 Compréhension écrite Compréhension orale	75/83 231 71/90 45	Oui (2) Tp 83/90	Oui (3) Tp 90/106/193 Oui (3) Tp 6G2/64G/96F		Dire (55) Tp 5 Comprendre (3) Réfléchir (3) C'est-à-dire (2)	
	FR3 SEGPA Vocabulaire	Oui (6) : Simulation Tp 77/114/249/259/267/317 Compréhension écrit+oral Tp 138 -147/259-267 155 : lien avec le quotidien 174-197 : lien à la marine 215 : lien à l'histoire	58 87-109	Oui (1) Tp 317	C'est (11) Tp 54/62/63/109/114/178/180/ 197/203/317 Ça veut dire (10) Tp10/85/138/150/160/217/ 221/348/371		Comprendre (23) Tp 87/101/114/142/ 249/251/256/257/259/260 277	
	FR4 SEGPA Littérature	Oui (2) : Simulation Tp 231 Compréhension écrite Tp 105/111/238 à 318	348	Non	Non		Dire (28) Comprendre (3)	
	FR5UPE2A Vocabulaire	Oui (8) : Simulation Tp Compréhension orale Tp 215/219/259/263/265/283/	190 287	Oui	C'est (1) Tp 225 Ça se dit Tp 251		Dire (46) / Ecrire (28) Faire (26) / Comprendre (6) Montrer, apprendre (5) Exprimer (3) Expliquer, prononcer répéter signifier(2)	
Histoire	HIST1NR Pouvoir royal	Oui (5) : Simulation Tp 3 / 9 /23/35/43/59/65/129 Compréhension écrite Tp 17/19/73/75/99/101/111 Compréhension orale Tp 37/45/47/89/109/113	117 123	Non	C'est (79) Tp 89 / 119 Ca signifie (35) Ca se dit (34) Ca s'appelle (15) Tp 55/89/111/113/123 Ca veut dire 45/47/93/97/103/109		Dire (35) Tp 1103/115 Définition (7) Définir Tp 117 Comprendre (8) Tp 23/31 Raconter (4) Tp 83 Apprendre (5) Tp 85 Représenter Tp 27	
	HIST2 REP+ Vercingétorix	Simulation Tp 110/352/106 Compréhension écrite Tp 79/81/125/164 à 310 Compréhension orale Tp 1/5/20	168	Oui Tp 22	C'est (104) Tp 15/20 45/55/60/68/70/79/91 231/315/321 Ca veut dire Tp 1 Ca s'appelle Tp 189/267		Dire (26) Tp 213/292 Comprendre (4) Tp 5 Apprendre (3)	
Géographie	GEO1 SEGPA Richesse & pauvreté	Simulation Tp 1/13/28/32 56/115/184/323/339/360 Compréhension orale 44/52/91/101/129/131/152 Compréhension écrite 5/11/190/269 à 282	11/24 91/364 154 161 282	Oui Tp 186/233/237	C'est (145) Tp 196 à 261/309/360/364 Ca veut dire (8) Tp 5/101 C'est-à-dire (8) Tp 225/313/356		Dire (56) Comprendre (4) Tp 109/111 Représenter (2) Tp 190 Citer (6) Tp 231	
	GEO2 UPE2A Démographie	Simulation (16) Tp 3/7/13 à 19/35/ 43/51/55/62/66/72/102/143/175/182 Compréhension orale Tp 3/7/19/64		Oui Tp 66	C'est (191) Tp15/29/53/78 82/127/149/153/213/229 Ca veut dire Tp 3/64/113 C'est-à-dire (2) Tp 17/64		Dire (34) Tp 64 Comprendre (4) Tp 19 Expliquer (3) Tp 3 / 62 Décrire (2) Tp 72 Compléter Tp 102	
SVT	SVT1 NR Dissolution	Simulation Tp 20/193/197 Compréhension écrite Tp 2/8/16 Compréhension orale Tp 31/115/125/153		Oui Tp 48	C'est (103) Tp 2/135/143/147/153/169/17 1/177/181/187/197 C'est-à-dire (1)		Dire (47) Tp 31/48/115 Comprendre (5) Tp 6/8 Expliquer (5) Tp 8 Répéter (3) Tp 46	
	SVT2 REP+ Energie	Simulation Tp 1/185 Compréhension écrite Tp 80/87/94/103/106/194/199/214/235/2 67/269/295 Compréhension orale Tp 3/10/20/37/43/51		Oui Tp 194/214/	C'est Tp 37/47/61/78 On va dire Tp 8/20		Dire (26) Tp 3 Comprendre (6) Tp 199/205/214) Décrire Tp 199	

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

SVT	SVT3 SEGPA Anatomie	Simulation Tp 1/5/46-56/141/332-377/4074-408/432/450/459/475-499/514 522/555/559 Compréhension orale Tp 69/113/118/126-132/145/153-171 183-254/266-307/387/395/461/596 Compréhension écrite Tp 139/332	Oui Tp 332	C'est (383) Tp 5/157 Ca veut dire Tp 171/404/596/691/742/744 On peut dire Tp 183 On dirait Tp 285	Dire (75) Tp 139/145/153 183/285/307/404/565/596 Comprendre (3) Tp 36 Savoir Tp 495 Repérer Tp 479 Répéter Tp 565 Reconnaître Tp 773
	SVT4 UPE2A Respiration	Simulation Tp 214/216/263/318/324 Compréhension orale Tp 107/201 Compréhension écrite Tp 3/40-84/117/214/222/251/257/263/341-375/351/386-400	Oui Tp 3/9	C'est (156) Tp 3/5/7/80/88/150/154/171/216/222/351/377 Ca veut dire Tp 363	Dire (18) Tp 160/246 Comprendre (7) Tp 222/251/257/263/322/361 Répéter (3) Tp 297 Compléter (2) Tp 117 Savoir Tp 197/199 Expliquer Tp 297 Connaître Tp 195 Reconnaître Tp 389
EPS	EPS NR Badminton	Simulation Tp 1 Compréhension orale Tp 11/15/39/41/71/90/120	Oui Tp 1/11/13	C'est (45) Tp 5/13/15/22/30/53/88/107 C'est-à-dire (1) Tp 1	Dire (18) Tp 74 (élève) / 130 Comprendre (5) Tp 139
	EPS REP+ Football	Simulation Tp 1/ 6 : Tissage tout au long de la séance Compréhension orale Tp 1/ 6 : tâche semi définie (but + critère de réussite) 13/15 : fait expliquer la tâche aux élèves	Oui Tp 1/6	C'est (41) Tp 6/11/13 Ca veut dire Tp 6/11/19 On va dire Tp 21 Tout ça pour dire Tp 33	Dire (17) Tp 17 Comprendre (6) Tp 11/17/19/39 Expliquer (2) Tp 15 Maîtriser (2) Tp 17/33
	EPS SEGPA Acrosport	Simulation Tp 6/23/31/54/57/112 Compréhension orale Tp 23/27/31 : images mentales /42 : groupes de besoin, étayage /78/108	Oui Tp 57/77	C'est (46) Tp 6/23/27 44/46/78/80/88/106/110 C'est-à-dire Tp 59 Ca veut dire Tp 59	Dire (14) Tp 64 Comprendre (11) Tp 17 (élève) /18/27
	EPS UPE2A Handball Ante & post activité	Simulation Tp ante séance : 42/62/85/89 Tp post séance : 1/27 Compréhension orale Tp ante séance : 3/7/8/9 à 33/45à87 Tp post séance : 7 à 210	Oui Tp 89 Ante séance	C'est (76) Tp 3/9/16/20/25/28/31 C'est-à-dire (3) Tp 62 Ca s'appelle Tp 86/89	Dire (16) Tp 64 Comprendre (2) Tp 76/90 Savoir (9) Tp 77 Expliquer (7) Tp 9/28/48/62/89 Connaître (5) Tp 65/67 Représenter (2) Tp 68 (se) rappeler Tp 1/99/170/180

Interprétation du tableau 47 concernant les activités de nature métalinguistique

- ✓ Parmi les 421 activités de nature métalinguistique recensées dans le corpus, 120 sont des discours simulés et les 301 restantes sont des activités métalinguistiques de compréhension écrite ou orale. On constate donc, à l'échelle du corpus dans son ensemble, une présence trois fois plus importante d'activités de compréhension que de discours simulés.

Interprétation du tableau 47 concernant les énoncés explicatifs

- ✓ On recense 1544 énoncés explicatifs, à l'échelle du corpus dans son ensemble. Nous examinerons, par la suite, leur répartition parmi les disciplines et les différents types de classes. Nous pouvons constater d'ores et déjà leur importance dans le discours des enseignants.

Interprétation du tableau 47 concernant les termes métalinguistiques du vocabulaire courant

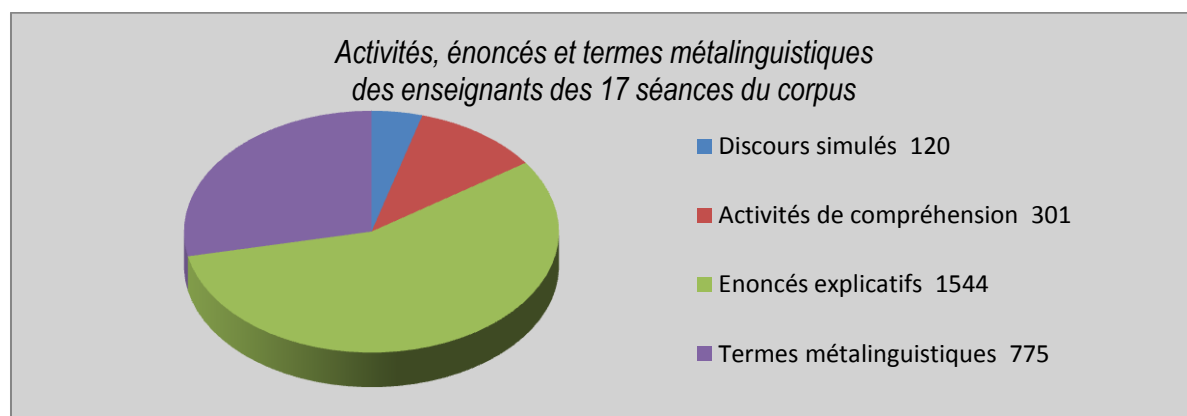
- ✓ On recense 775 termes métalinguistiques du vocabulaire courant à l'échelle du corpus dans son ensemble. Nous examinerons, par la suite, leur répartition parmi les disciplines et les différents types de classes. Nous pouvons constater d'ores et déjà que les enseignants semblent mobiliser, dans leur discours, deux fois plus d'énoncés explicatifs (1544) que de termes métalinguistiques du vocabulaire courant (775).

Interprétation du tableau 47 concernant la fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves

A l'échelle du corpus dans son ensemble, la fréquence de dévolution de la tâche aux élèves est comprise entre 75% et 100% d'une discipline à l'autre, mais également d'un type de classe à l'autre. Ces données chiffrées signifient que les tâches sont dévolues aux élèves *dans au moins trois disciplines ou types de classes sur quatre*.

L'ensemble de ces données est représenté, à l'échelle du corpus dans son ensemble, dans les graphiques qui suivent.

Graphique111 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants sur l'ensemble du corpus

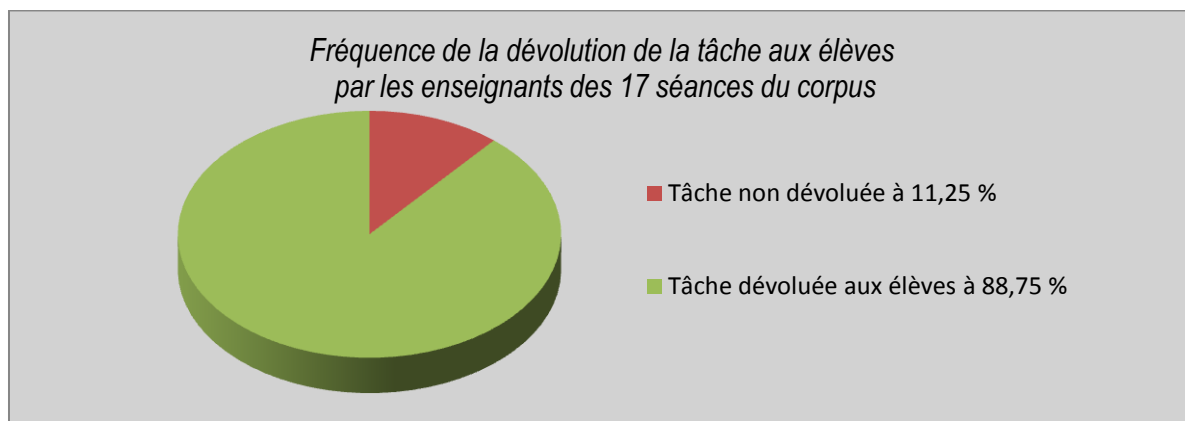


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Les énoncés explicatifs occupent plus de la moitié de l'ensemble des gestes métalinguistiques recensés chez les 17 enseignants du corpus.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 112 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves sur l'ensemble du corpus

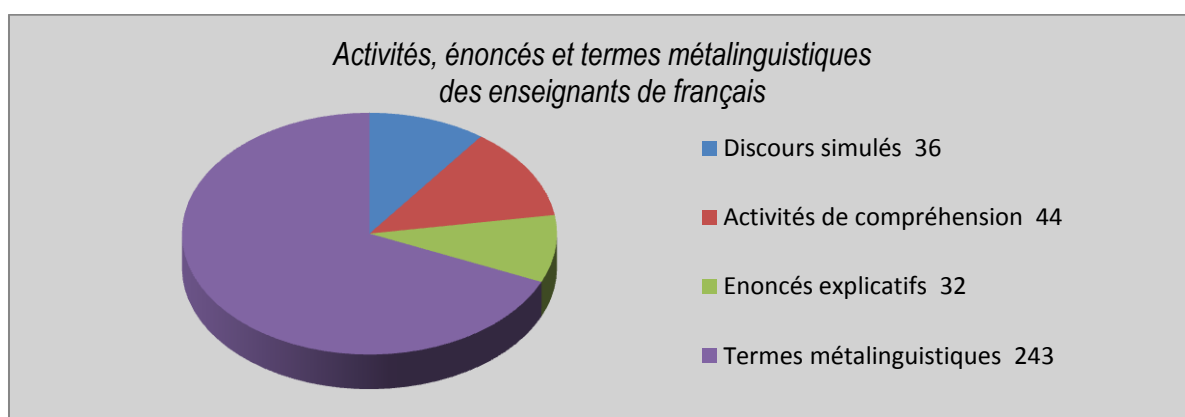


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Que ce soit à l'échelle des quatre disciplines ou des quatre types de classe du corpus, le niveau de dévolution de la tâche aux élèves s'élève à près de 90 %. Cela signifie que, sur l'ensemble des 17 séances observées, 15 d'entre elles montrent au moins une situation de dévolution de la tâche aux élèves, par l'enseignant(e).

Observons à présent, *dans un souci de comparaison*, les données spécifiques à chaque discipline, puis à chaque type de classe. Intéressons nous dans un premier temps aux disciplines :

Graphique113 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants de français



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Le nombre de termes métalinguistiques mobilisés en classe par les enseignants de français est huit fois supérieur aux autres éléments métalinguistiques.

2' 00	9 P	<i>vous allez reprendre la leçon dont nous avons juste écrit le titre sur les verbes au présent vous vous souvenez + conjugaison oui</i>
-------	-----	--

✓ **Annexe 1 : FRI-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

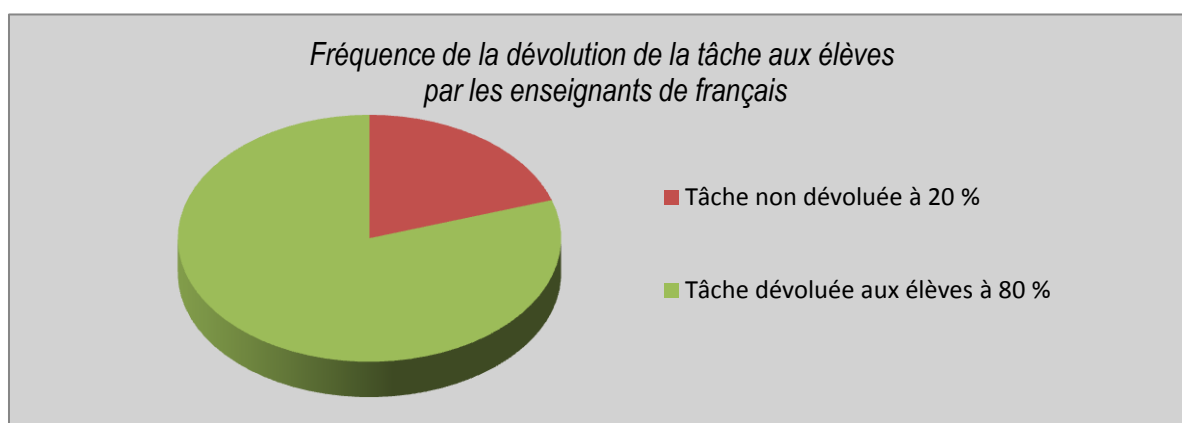
Dans ce cours de français dédié à la conjugaison des verbes du troisième groupe et aux autres verbes irréguliers au présent de l'indicatif, l'enseignante introduit la séance en faisant référence à la séance précédente. Pour cela, elle mobilise le terme métalinguistique « vous vous souvenez ». Pour autant, les termes métalinguistiques du vocabulaire courant sont employés à d'autres fonctions que le simple rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente :

15' 00	164 G6	Je suis frappe-man (<i>rires</i>)
	165 P	J'ai pas compris ce que tu as dit
	166 G6	Frappe-man
	167 G5	Il frappe tout le monde
	168 P	Tu es frappe-man + alors toi tu as inventé + tu as fait un mot valise c'est-à-dire que tu as la manie de frapper et donc tu es un frappe-man ah d'accord ok

Annexe 2 : FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure

Une dizaine de minutes plus tard dans la même séance de français, les élèves sont invités à lire leur secret dont ils ont préparé la rédaction chez eux (Annexe 64). L'élève interrogé déclare, au tour de parole 164 : « Je suis frappe-man ». S'agissant d'un terme inventé par l'élève-auteur de son secret imaginaire, l'enseignante le désigne, au tour de parole 168, de *mot-valise*³⁰⁸. La notion a déjà été étudiée en classe précédemment ; l'enseignante se contente donc de la nommer. Ensuite, elle définit le terme inventé par l'élève en utilisant le terme métalinguistique « c'est-à-dire » pour introduire sa définition. Une autre fonction des termes métalinguistiques du vocabulaire courant est donc la définition ou la précision d'un terme ou d'un propos.

Graphique 114 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en français



Comment interpréter ces résultats ?

³⁰⁸ Un **mot-valise** est un mot formé par la fusion d'au moins deux mots existant dans la langue de telle sorte qu'un de ces mots au moins y apparaisse tronqué, voire méconnaissable. Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Mot-valise>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ En français quatre séances, sur les cinq que compte le corpus, comportent une situation de dévolution de la tâche aux élèves par l'enseignant(e) :

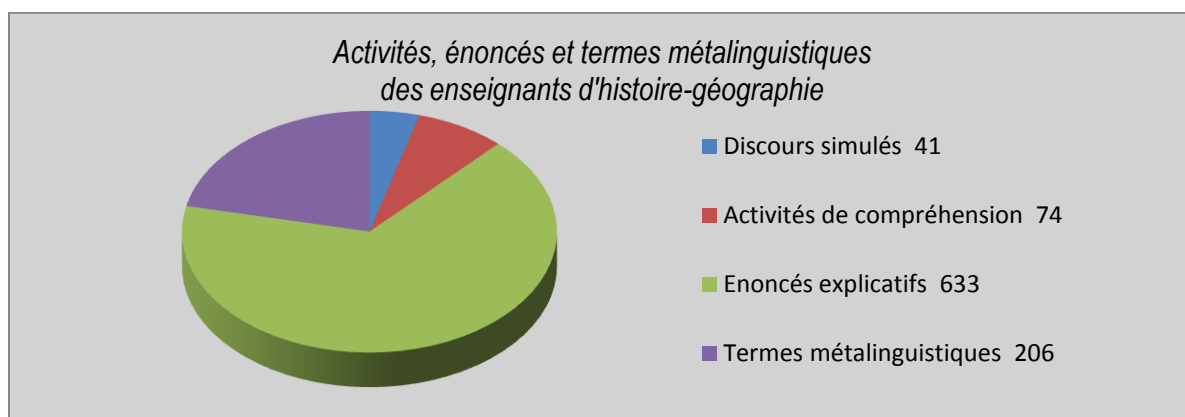
8' 50	90 P	alors la dernière fois on vous a demandé d'écrire un secret hein + comme le rappelait Raphaëlle évidemment ça pouvait être ça devait être un secret qui n'était pas un véritable secret puisque il va être révélé à l'ensemble de la classe + alors on va sortir nos petites feuilles et on va regarder ce que vous avez trouvé c'est bon + alors on y va ++ alors on va écouter + chut chut chut s'il vous plaît + Amir c'est bon + tu veux commencer + alors surtout tu parles bien fort on va attendre que tes camarades aient + aient terminé leur discussion +
	91 D	Je fais une petite liste des secrets + pour mémoire

✓ **Annexe 2 : FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure

Dans ce cours de français dédié à l'analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure³⁰⁹, l'enseignante a dédié aux élèves la tâche de rédiger un secret imaginaire qu'il doivent lire à voix haute devant la classe.

Observons à présent les données spécifiques à la discipline histoire-géographie :

Graphique115 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants d'histoire-géographie



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ Alors qu'en français les termes métalinguistiques du vocabulaire courant prédominaient largement sur les autres éléments métalinguistiques, en histoire-géographie, ce sont les énoncés explicatifs qui sont le plus largement employés par les enseignants :

2' 00	9 P	comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays + ça veut dire quoi cette deuxième question + qui l'a comprise et qui pourrait l'expliquer aux autres comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays
-------	-----	---

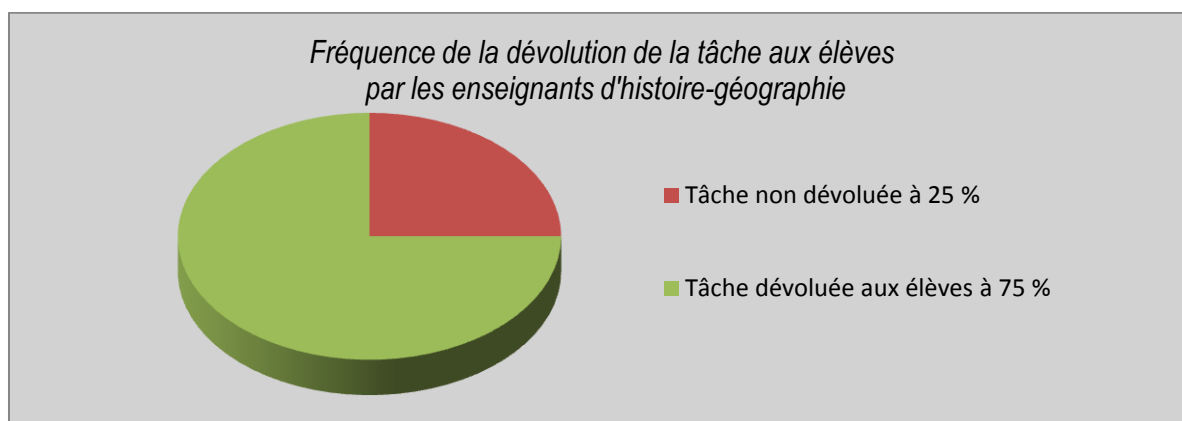
✓ **Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays** : cours de géographie en SEGPA

Dans ce cours de géographie dédié aux caractéristiques de richesse ou de pauvreté d'un pays, l'enseignant emploie, dans sa consigne, l'énoncé explicatif « ça veut dire » pour expliciter sa consigne.

³⁰⁹ Editée chez Magnier, l'œuvre littéraire analysée s'intitule « Vol plané » ; son auteure, Raphaëlle Frier a assistée à l'intégralité de la séance.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 116 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en histoire-géographie



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En histoire-géographie, trois séances, sur les quatre que compte le corpus, comportent une situation de dévolution de la tâche aux élèves par l'enseignant(e) :

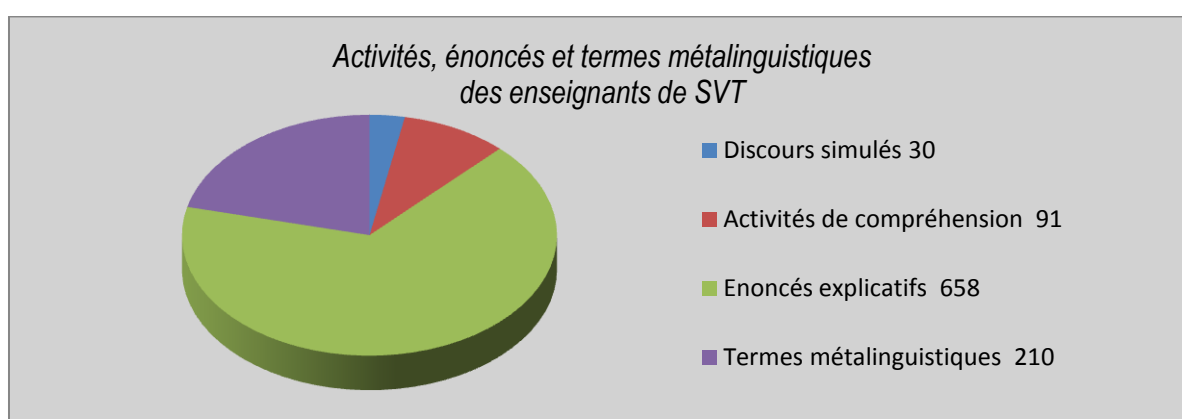
21' 50	22 P	c'est bon le texte + oui on essaie de faire les trois questions
	23 F1	Lesquelles
	24 P	Allons-y deux en dessous et une derrière + vous essayez de les faire tranquillement et je passe pour vous aider il y en a deux en dessous regarde et une là +++

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Dans ce cours d'histoire dédié à l'exercice du commandement sous Vercingétorix, l'enseignant dédie aux élèves la tâche de répondre, par écrit, à trois questions relatives à l'objet de la séance.

Observons à présent les données spécifiques à la discipline SVT :

Graphique117 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants de SVT

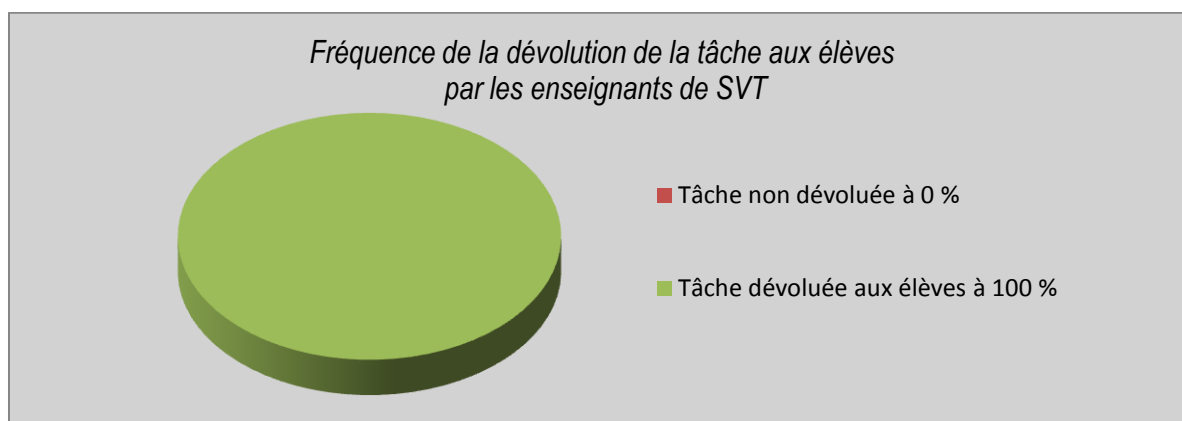


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ La répartition des éléments métalinguistiques mobilisés en cours par les enseignants de SVT est pratiquement similaire à celle mobilisée par leurs collègues d'histoire-géographie ; c'est en SVT que ce nombre est le plus élevé.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 118 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en SVT



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En SVT, les quatre séances que compte le corpus dans cette discipline comportent une situation de dévolution de la tâche aux élèves par l'enseignant(e) :

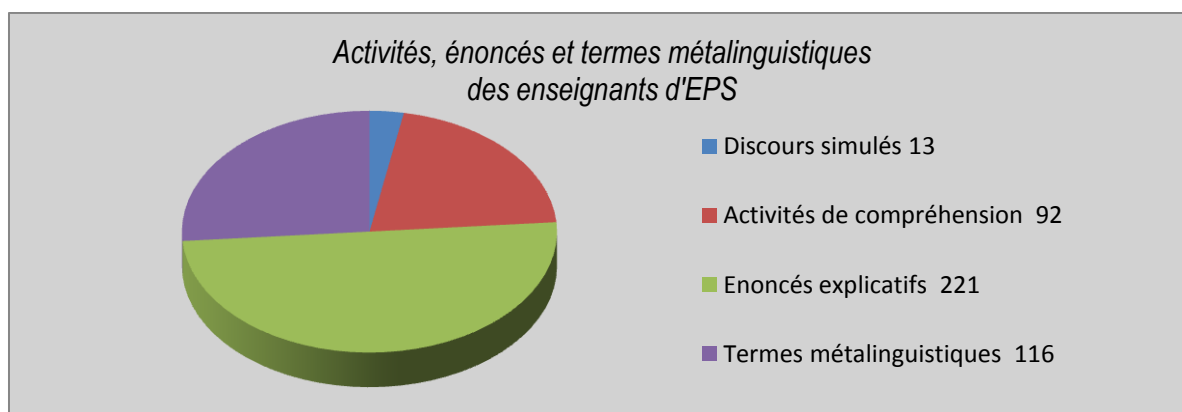
25' 00	332 P	vous complétez justement avec la liste que vous avez dans les mots mêlés + je vous laisse + je vous laisse + entre 5 et 10 minutes même pas + et la correction on la fera grâce au pas sorcier
	333 E	Euh ben attendez monsieur
	334 P	C'est parti ++ vous avez la liste hein les filles
	335 E	Oui
	336 P	Allez c'est parti + et attention + si vous ne savez pas quelque chose + vous ne mettez rien + vous mettez que ce que vous connaissez + le but du jeu ce n'est pas de remplir les trous absolument hein

Annexe 12 : SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain

Dans ce cours de SVT dédié à l'anatomie du corps humain, l'enseignant distribue aux élèves un questionnaire (Annexe 64) comportant 15 questions relatives à l'anatomie du corps humain. La tâche confiée aux élèves est d'y répondre par écrit en se servant d'un tableau de mots cachés (Annexe 64) réalisé précédemment. La correction de ce questionnaire se fait ensuite de manière collective en visionnant un extrait de l'émission télévisée « C'est pas sorcier ».

Observons enfin les données spécifiques à la discipline EPS :

Graphique 119 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants d'EPS

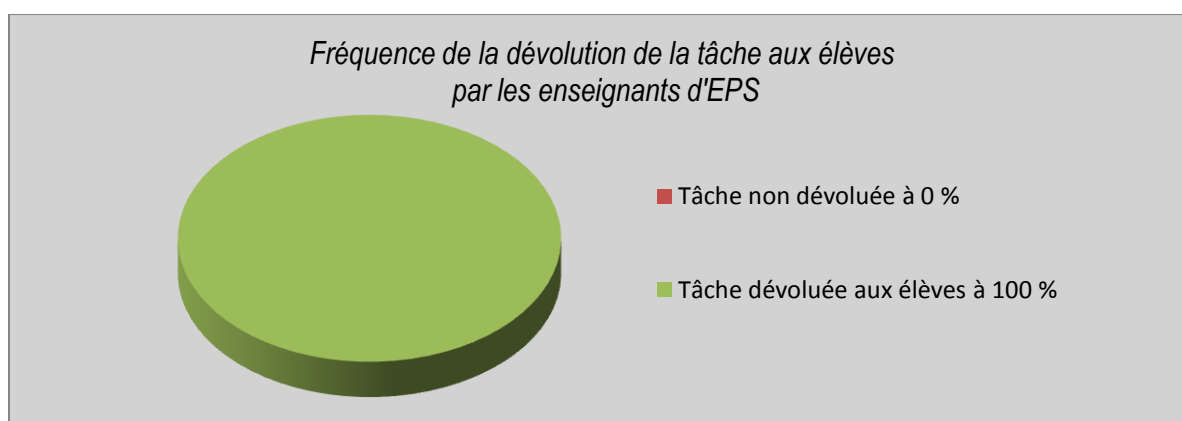


LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ La répartition des éléments métalinguistiques mobilisés en cours par les enseignants d'EPS conserve les proportions de l'histoire-géographie et des SVT : si les énoncés explicatifs sont les éléments les plus mobilisés en cours par les enseignants de la discipline, les discours simulés le sont trois fois moins que dans les trois autres matières ; bien présents en SEGPA, ils sont pratiquement absents dans les classes ordinaires.

Graphique 120 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en EPS



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En EPS comme en SVT, les quatre séances que compte le corpus dans cette discipline comportent une situation de dévolution de la tâche aux élèves par l'enseignant(e) :

12' 20	11 P	vous allez constituer des équipes avec 2 garçons + et 2 filles + d'accord + cette constitution d'équipes vous allez me la faire calmement
	(...)	(...)
	13 P	Un match + un match + double mixte + double fille double dame et double homme d'accord + il y a 6 terrain + je vais vous donner il va y avoir à peu près 5 équipes + je vais vous donner une fiche sur cette fiche là vous indiquerez + le nom des filles le nom des garçons et ensuite vous indiquerez tous les résultats + au fur et à mesure que le match se déroulent vous noterez tous les résultats + simple femme simple dame vous marquez le résultat simple homme etc etc d'accord + en euh vous pouvez alterner euh + c'est pas forcément euh si à priori il y a 1 ou 2 fille qui ne fera pas le double mixte c'est à vous de décider + d'accord euh on va dire + (les élèves se regroupent en équipe) ++ vous avez 2 minutes pour faire vos équipes + dès que vos équipes sont faites vous partez sur vos terrains et vous remplissez les fiches avec juste les noms des participants ok c'est compris

Annexe 14 : EPS-NR/Badminton : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe

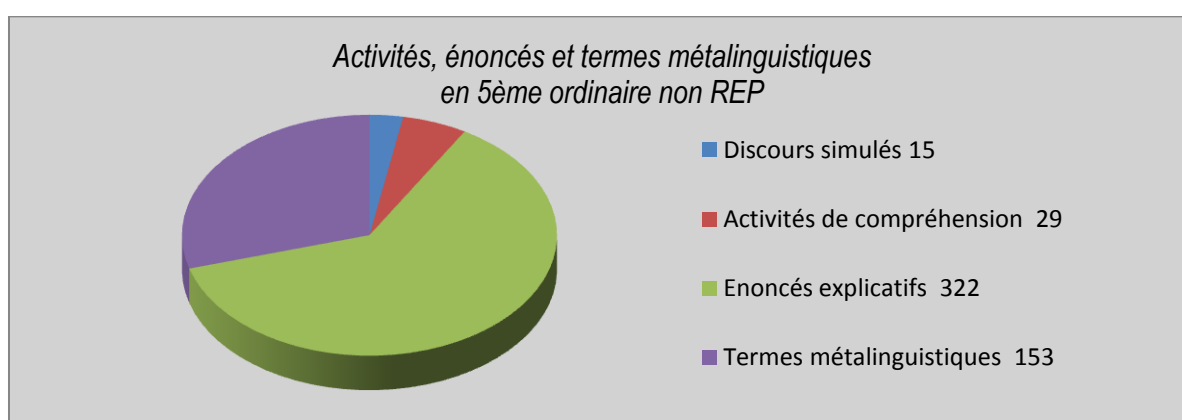
Dans ce cours d'EPS dédié au badminton, l'enseignant donne la consigne de départ puis le document d'arbitrage. Il leur laisse ensuite quelques minutes pour s'organiser et se mettre en activité. Durant tout le temps d'activité, la classe a fonctionné en autonomie.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Après une observation des éléments métalinguistiques mobilisés par les enseignants et la fréquence à laquelle ils confient aux élèves la responsabilité d'une tâche dans les disciplines, intéressons nous à présent, dans un souci de comparaison croisée entre disciplines et types de classe, à la manière dont sont répartis ces éléments entre les quatre types de classe du corpus.

Observons à présent les données spécifiques aux classes de cinquième ordinaire non REP :

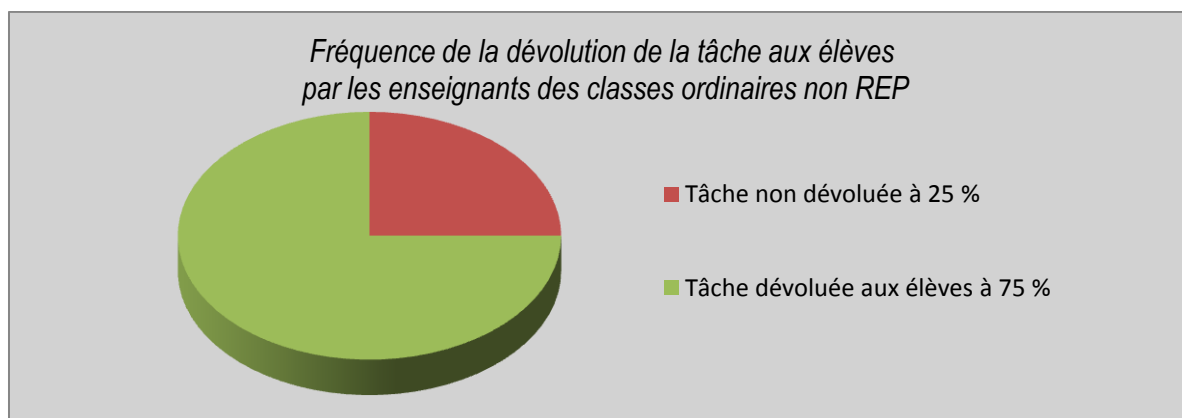
Graphique121 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants en 5ème non REP



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ La répartition des éléments métalinguistiques mobilisés dans les classes de cinquième ordinaire non REP laisse apparaître une large part à l'utilisation des énoncés explicatifs, *et dans une moindre mesure*, aux termes métalinguistiques. En revanche, discours simulés et activités de compréhension sont utilisés de manière plus épisodique dans ce type de classe. C'est dans les classes ordinaires non REP que le nombre de discours simulés mobilisés en classe par les enseignants est le plus faible.

Graphique 122 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en 5ème ordinaire non REP



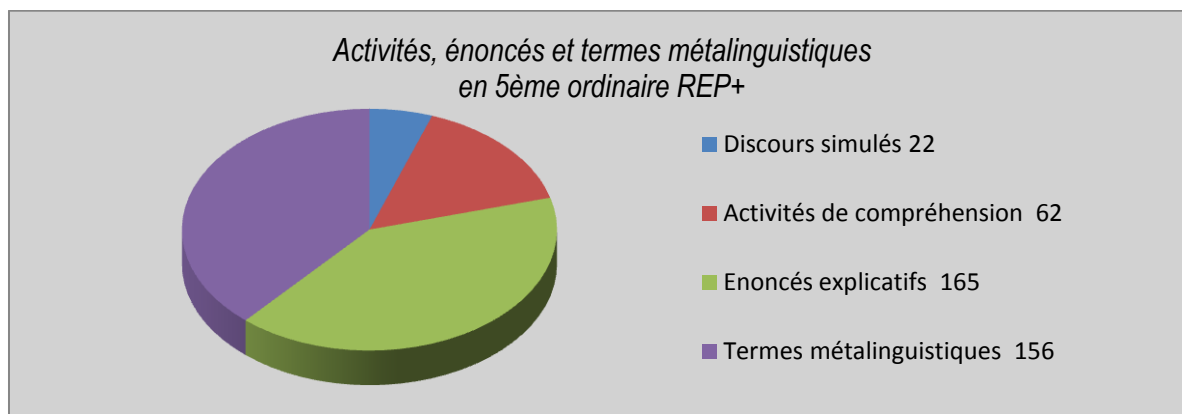
LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En cinquième ordinaire non REP *comme en histoire-géographie*, trois séances sur les quatre que compte le corpus comportent une situation de dévolution de la tâche aux élèves par l'enseignant(e).

Observons à présent les données spécifiques aux classes de cinquième ordinaires REP+ :

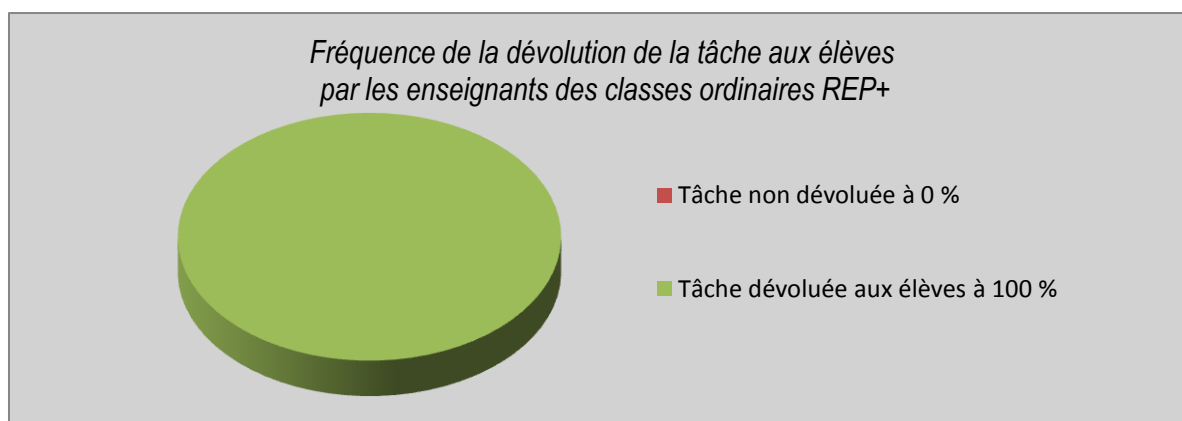
Graphique123 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants en 5ème REP+



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ La répartition des éléments métalinguistiques mobilisés dans les classes de cinquième ordinaire REP+ laisse apparaître une mobilisation équivalente des énoncés explicatifs et des termes métalinguistiques dans ce type de classe.
- ✓

Graphique 124 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en 5ème ordinaire REP+



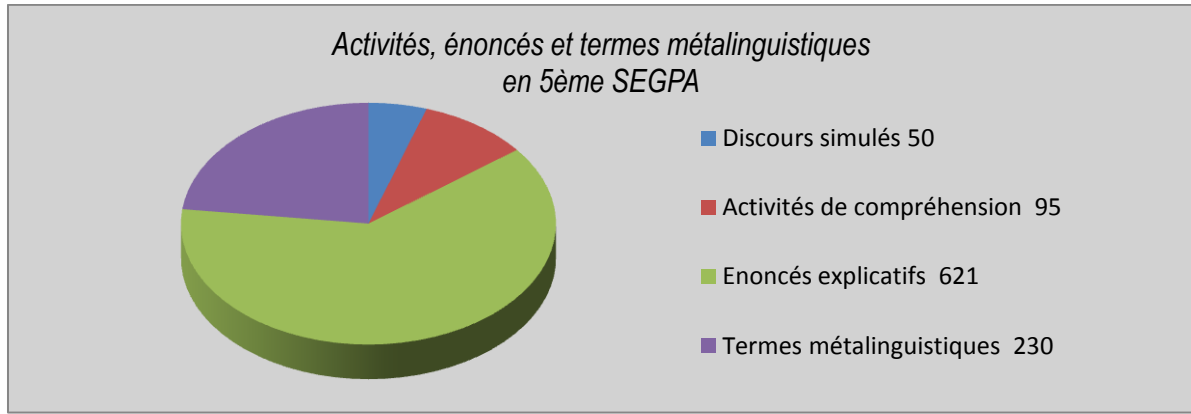
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En cinquième ordinaire REP+, les quatre séances que compte le corpus comportent une situation de dévolution de la tâche aux élèves par l'enseignant(e).

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Observons à présent les données spécifiques aux classes de cinquième SEGPA:

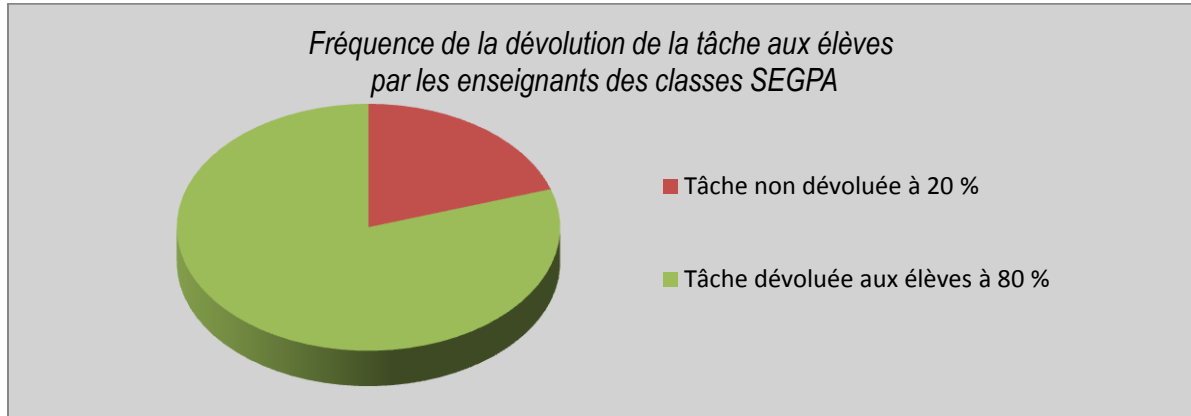
Graphique125 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants en 5ème SEGPA



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ La répartition des éléments métalinguistiques mobilisés dans les classes de cinquième SEGPA laisse apparaître une mobilisation prépondérante des énoncés explicatifs dans ce type de classe. C'est en SEGPA que ce nombre est le plus élevé.

Graphique 126 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en 5ème SEGPA



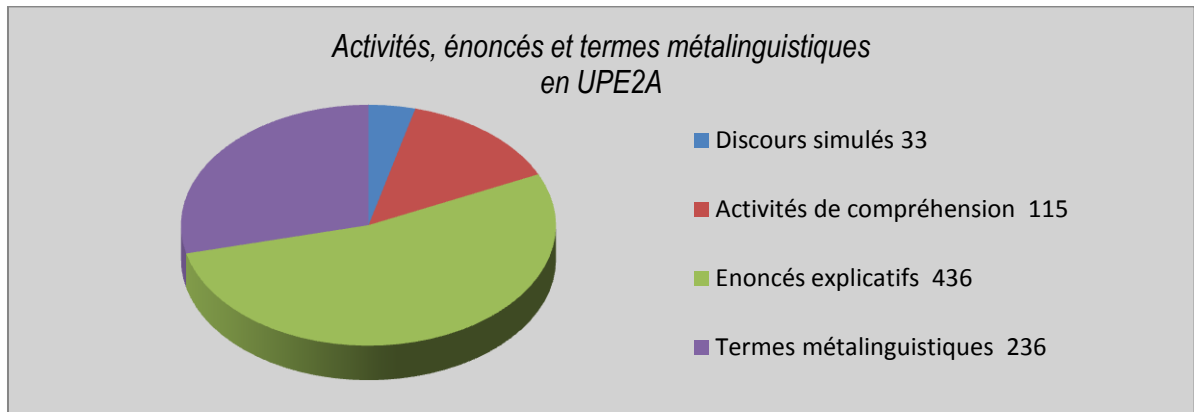
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En cinquième SEGPA, quatre séances sur les cinq que compte le corpus comportent une situation de dévolution de la tâche aux élèves par l'enseignant(e).

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Observons enfin les données spécifiques aux UPE2A :

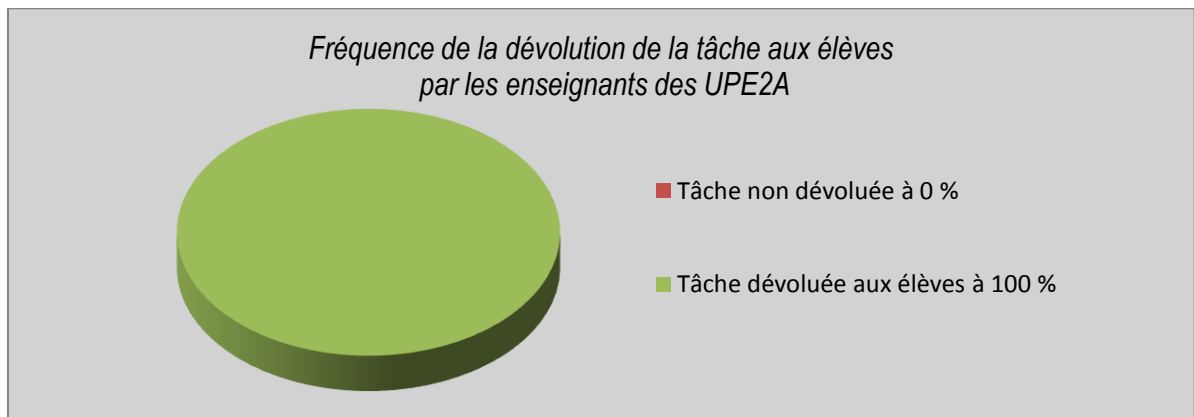
Graphique127 : Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants en UPE2A



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ La moitié des éléments de nature métalinguistique mobilisés dans les UPE2A sont des énoncés explicatifs.

Graphique 128 : Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en UPE2A



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En UPE2A, les quatre séances *que compte le corpus* comportent une situation de dévolution de la tâche aux élèves par l'enseignant(e).

10.3 Que reste-t-il, en fin de séance, des enjeux de la leçon et des consignes proposées par l'enseignant durant le cours ?

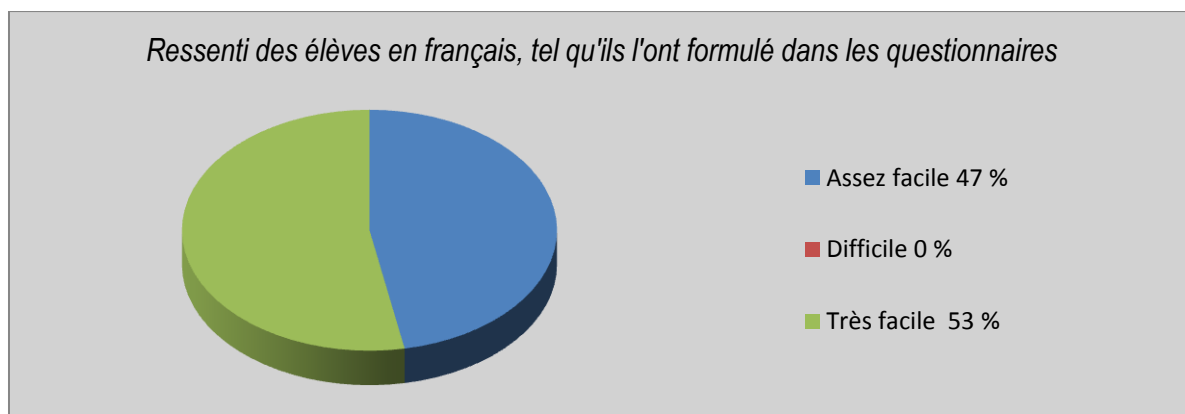
Les acquis des élèves en fin de séance sur les enjeux de la leçon et les consignes proposées durant le cours sont codés « **EML 1/5** » dans notre grille d'analyse. Leur analyse prend en compte les quatre critères suivants :

- ✓ Le nombre d'élèves qui ont correctement formulé à l'écrit le thème de la leçon, sur les questionnaires de fin de séance que nous avons récolté,
- ✓ Le nombre d'élèves qui ont correctement formulé à l'écrit les consignes verbalisées par l'enseignant(e) durant le cours, sur les questionnaires de fin de séance,
- ✓ Le ressenti qu'ont formulé les élèves sur le degré de difficulté du cours, et
- ✓ Le ressenti qu'ont formulé les élèves sur leur aisance à l'oral lorsqu'ils prennent la parole en cours.

Observons à présent, *dans un souci de comparaison*, les données spécifiques à chaque discipline, puis à chaque type de classe. Intéressons nous, *dans un premier temps*, aux disciplines, en commençant par le français :

- En français, **68 %** des formulations du thème de la leçon sont correctes.
- En français, **75 %** des formulations des consignes verbalisées par l'enseignant durant le cours sont correctes.

Graphique 129 : Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en français

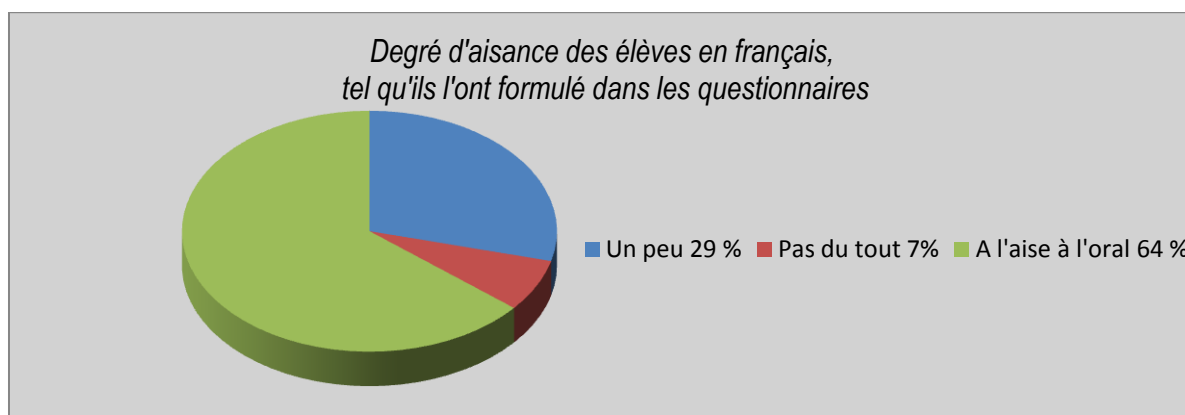


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En français, aucun élève n'a trouvé le cours difficile, quel que soit le type de classe.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 130 : Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en français



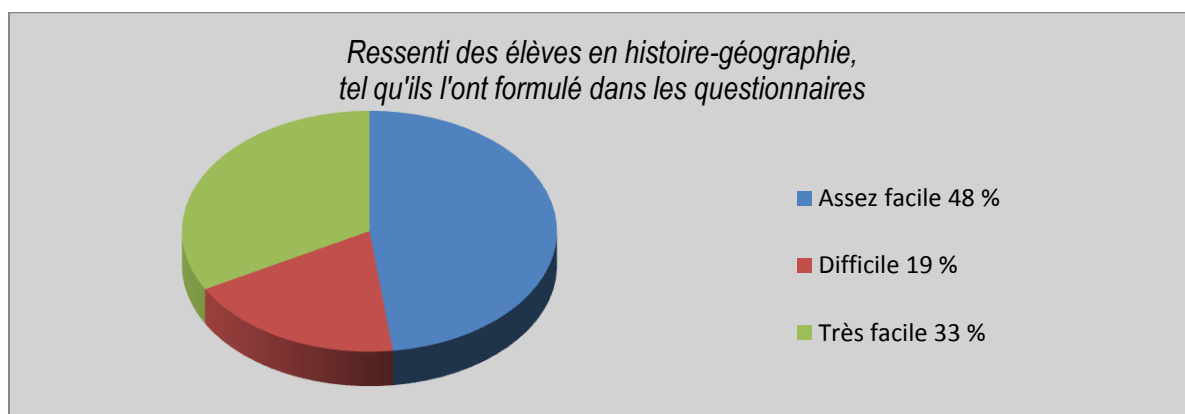
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En français, les deux tiers des élèves qui ont remplis les questionnaires s'estiment à l'aise à l'oral.

Intéressons nous à présent à l'histoire-géographie :

- En histoire-géographie, **54 %** des formulations du thème de la leçon sont correctes.
- En histoire-géographie, **54 %** des formulations des consignes verbalisées par l'enseignant durant le cours sont correctes.

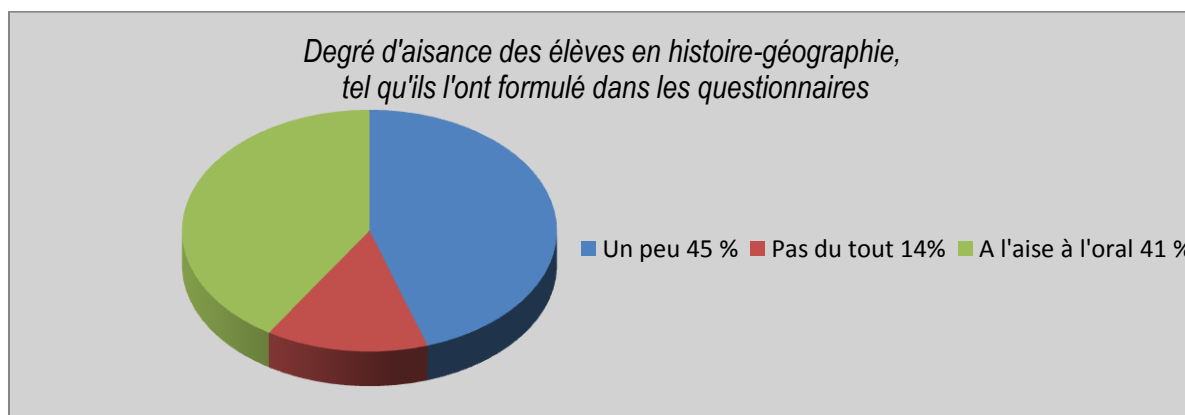
Graphique 131 : Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en histoire-géographie



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En histoire-géographie, l'ensemble des élèves qui ont trouvé le cours difficile relèvent de la SEGPA ou de l'UPE2A. Ceux qui l'ont trouvé très facile sont scolarisés en SEGPA et en classe ordinaire non REP.

Graphique 132 : Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en histoire-géographie



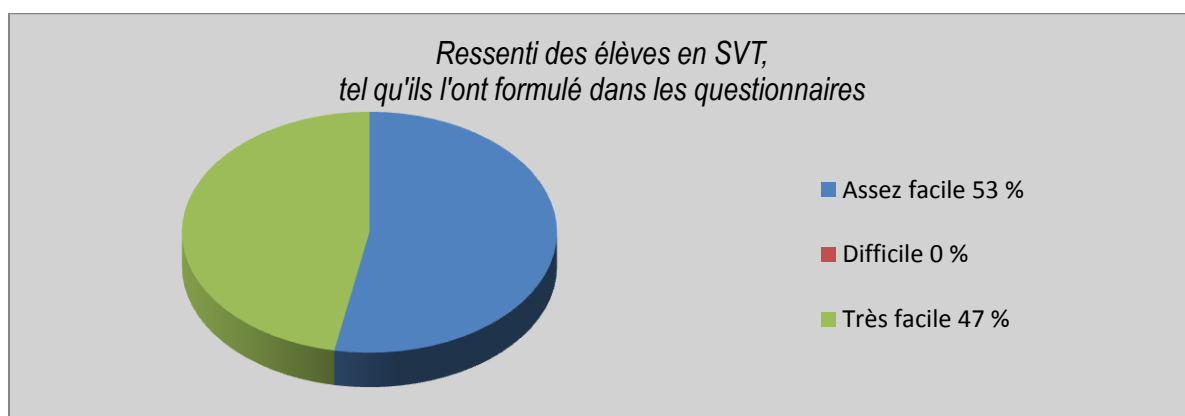
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En histoire-géographie, les élèves qui s'estiment ne pas être à l'aise à l'oral sont scolarisés en SEGPA et en UPE2A.

Intéressons nous à présent aux SVT :

- En SVT, **100 %** des formulations du thème de la leçon sont correctes.
- En SVT, **85 %** des formulations des consignes verbalisées par l'enseignant durant le cours sont correctes.

Graphique 133 : Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en SVT

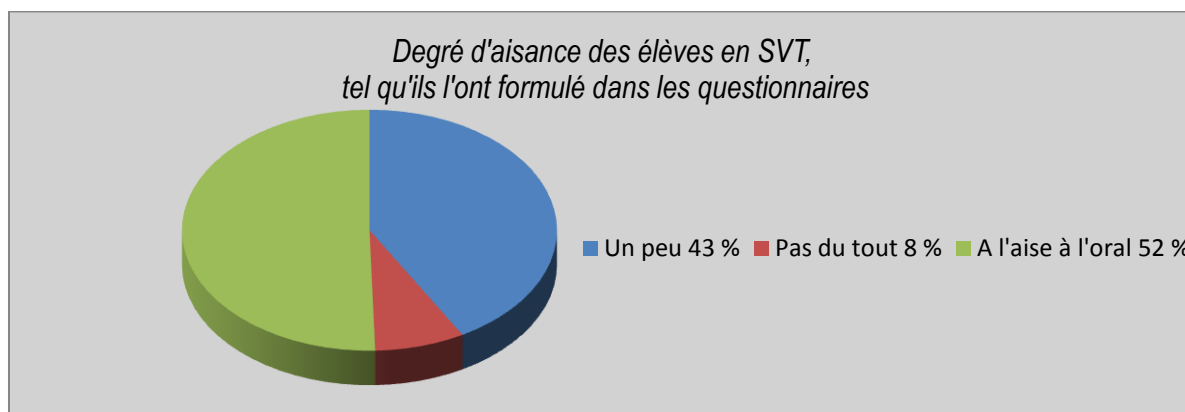


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En SVT, aucun élève n'a trouvé le cours difficile.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 134 : Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en SVT



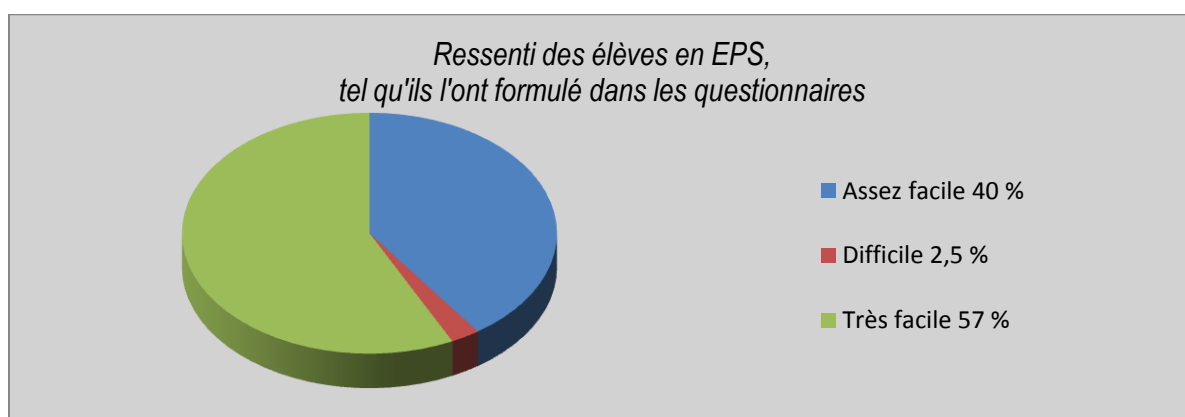
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En SVT, les élèves qui ont exprimé des difficultés pour comprendre le cours sont scolarisés en classe ordinaire non REP et en SEGPA.

Intéressons nous enfin à l'EPS :

- En EPS, **100 %** des formulations du thème de la leçon sont correctes.
- En EPS, **100 %** des formulations des consignes verbalisées par l'enseignant durant le cours sont correctes.

Graphique 135 : Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en EPS

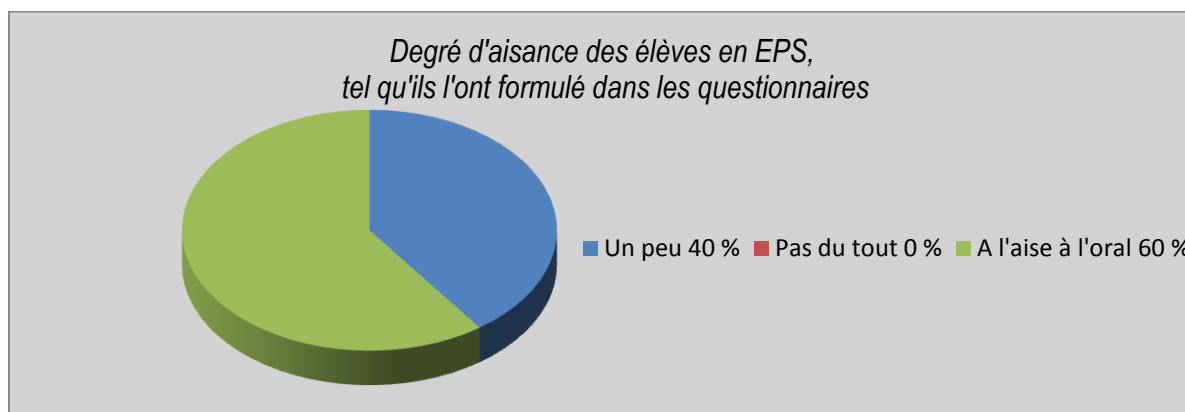


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En EPS, les quatre élèves qui ont trouvé le cours difficile sont scolarisés en SEGPA et ont participé à un cours d'acrosport.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 136 : Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en EPS



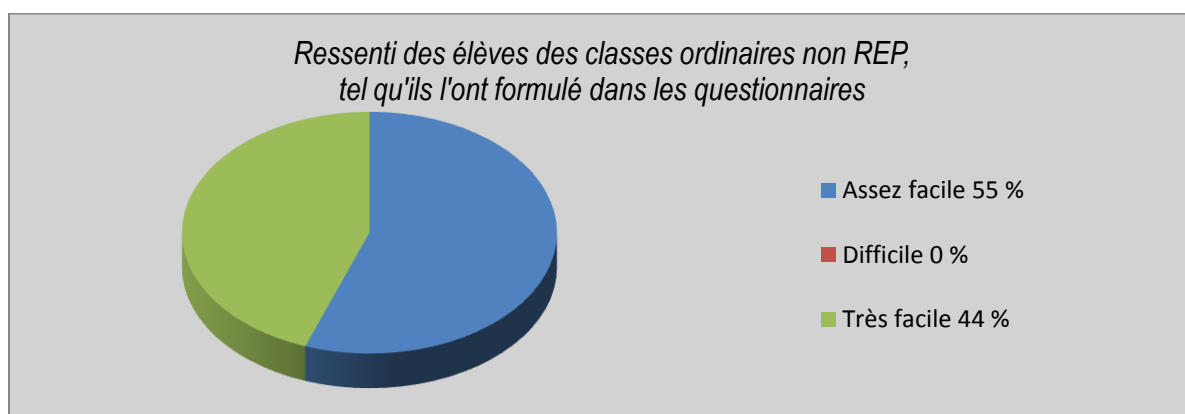
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En EPS, les deux tiers des élèves qui se sont exprimés dans nos questionnaires s'estiment à l'aise pour prendre la parole durant les phases de bilan de séance.

Observons à présent, dans un souci de comparaison croisée entre disciplines et types de classe, les données spécifiques aux classes ordinaires non REP :

- En 5ème non REP, **68 %** des formulations du thème de la leçon sont correctes.
- En 5ème non REP, **75 %** des formulations des consignes verbalisées par l'enseignant durant le cours sont correctes.

Graphique 137 : Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en 5ème non REP

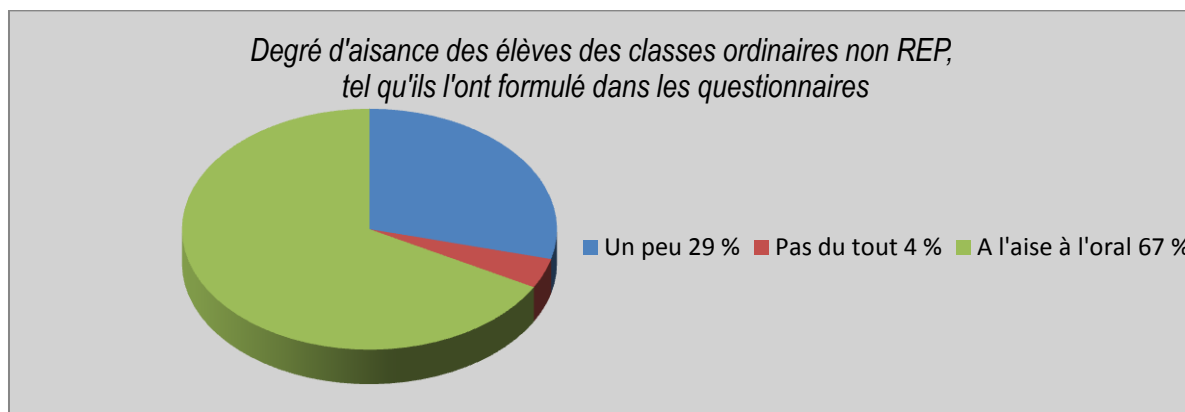


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En 5ème non REP, aucun élève n'a trouvé le cours difficile.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique 138 : Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en 5ème ordinaire non REP



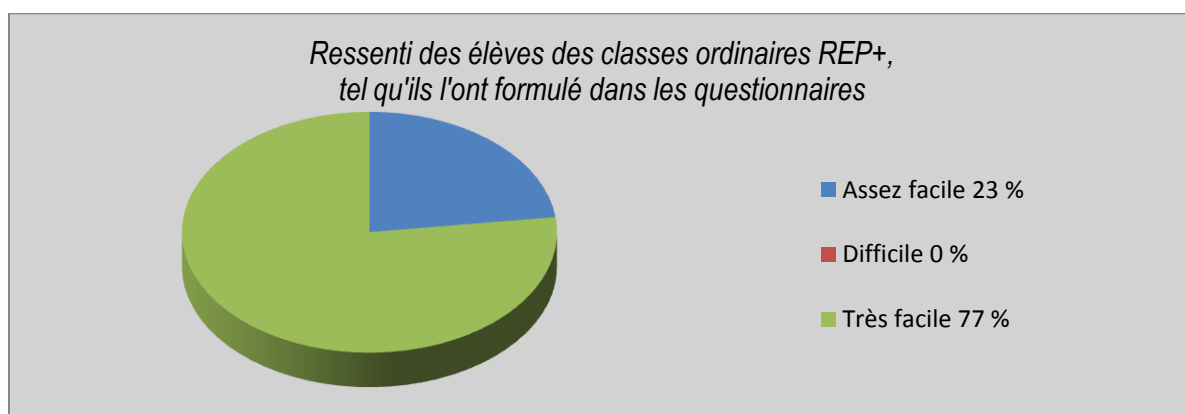
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En 5ème non REP, les deux tiers des élèves qui se sont exprimés dans nos questionnaires s'estiment à l'aise pour prendre la parole en classe.

Observons à présent les données spécifiques aux classes ordinaires REP+ :

- En 5ème REP+, **79 %** des formulations du thème de la leçon sont correctes.
- En 5ème REP+, **100 %** des formulations des consignes verbalisées par l'enseignant durant le cours sont correctes.

Graphique 139 : Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en 5ème REP+

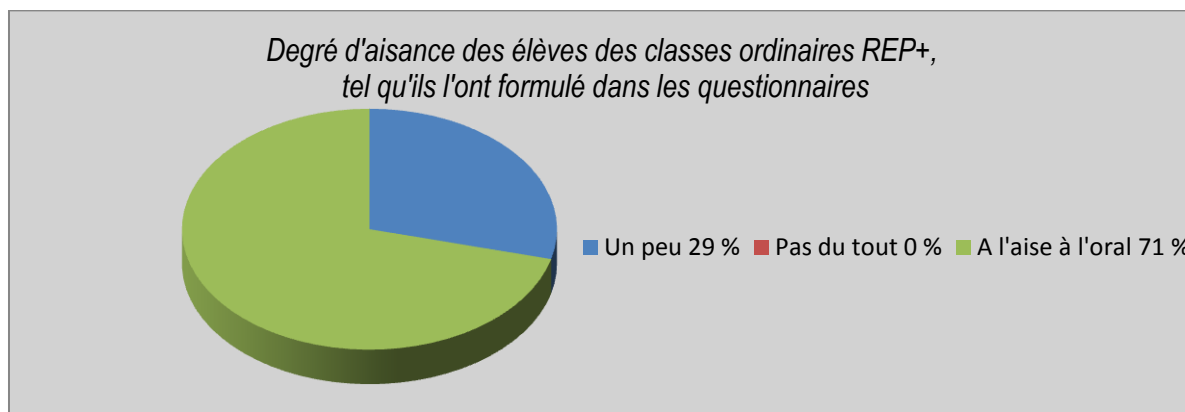


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En 5ème REP+, aucun élève n'a trouvé le cours difficile et les trois quart d'entre eux ont trouvé le cours très facile.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique140 : Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en 5ème ordinaire REP+



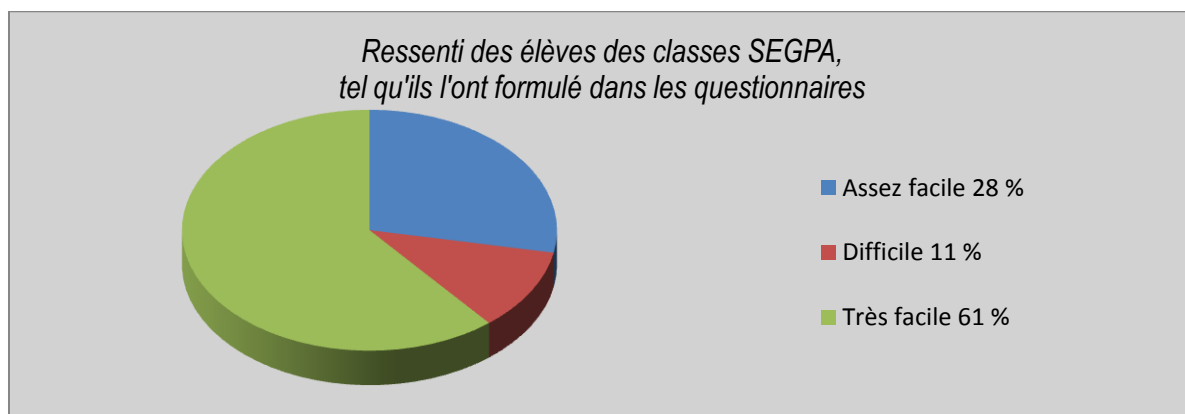
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En 5ème REP+, les deux tiers des élèves qui se sont exprimés dans nos questionnaires s'estiment à l'aise pour prendre la parole en classe.

Observons à présent les données spécifiques aux classes SEGPA :

- En 5ème SEGPA, **72 %** des formulations du thème de la leçon sont correctes.
- En 5ème SEGPA, **60 %** des formulations des consignes verbalisées par l'enseignant durant le cours sont correctes.

Graphique 141 : Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en 5ème SEGPA

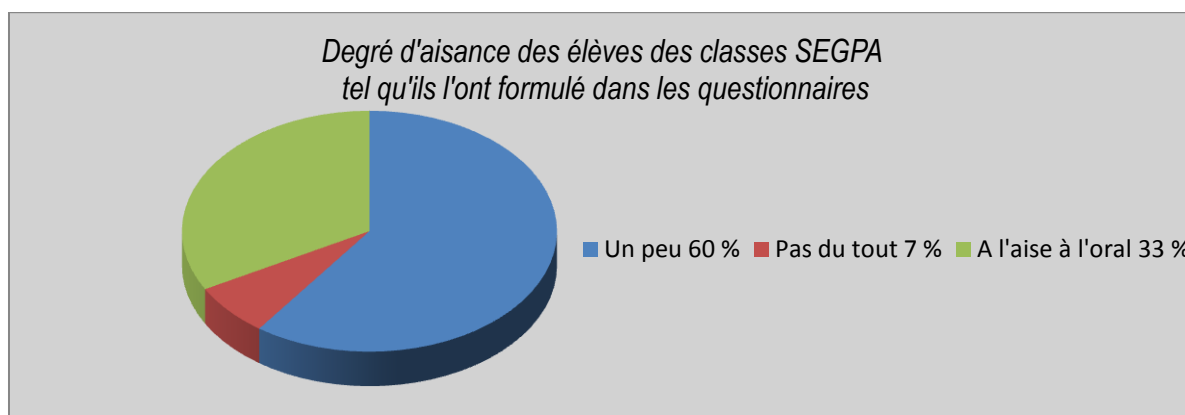


Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En 5ème SEGPA, les deux tiers des élèves qui se sont exprimés dans nos questionnaires ont trouvé le cours « très facile ».

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Graphique142 : Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en 5ème SEGPA



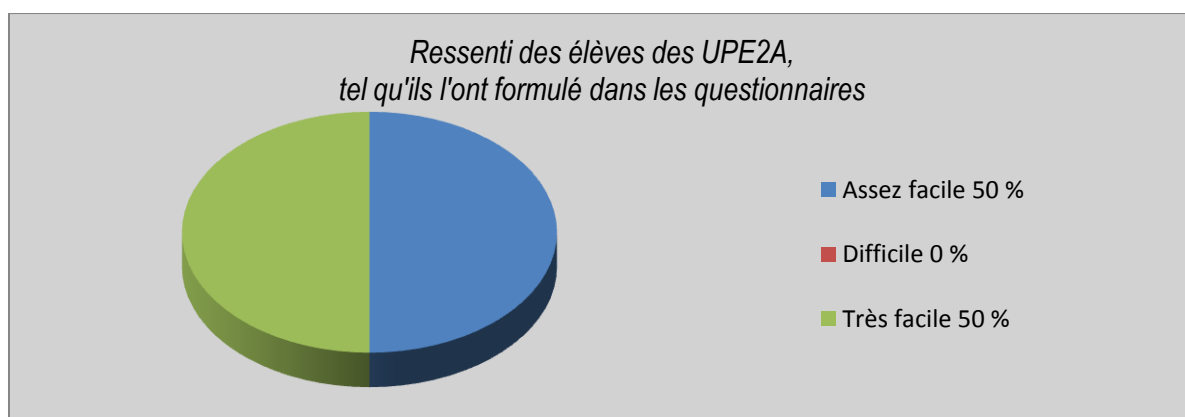
Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En 5ème SEGPA, les quelques élèves qui ne s'estiment pas à l'aise à l'oral évoquent la discipline géographie.

Observons enfin les données spécifiques aux UPE2A :

- En UPE2A, **0 %** des formulations du thème de la leçon sont correctes.
- En UPE2A, **0 %** des formulations des consignes verbalisées par l'enseignant durant le cours sont correctes.

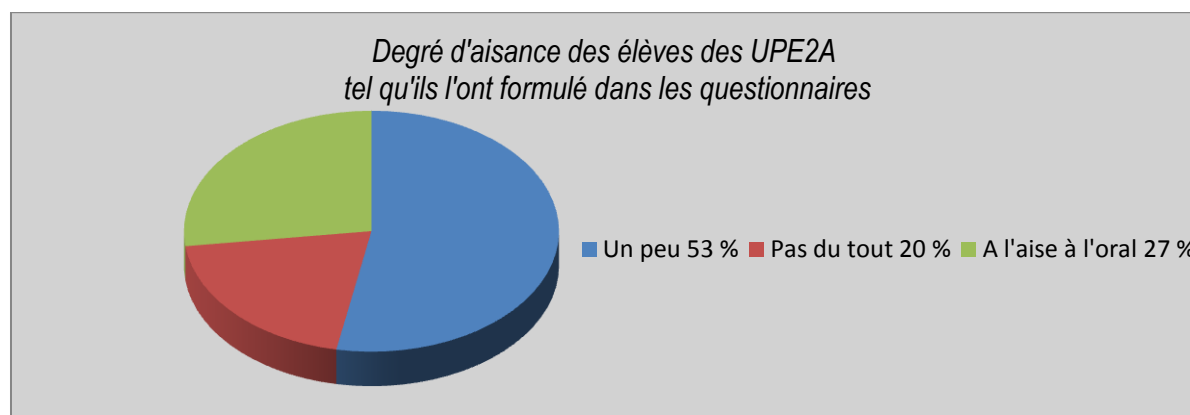
Graphique 143 : Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en UPE2A



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En UPE2A, aucun élève n'a ressenti le cours comme difficile, quelle que soit la discipline.

Graphique144 : Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en UPE2A



Comment interpréter ces résultats ?

- ✓ En UPE2A, un cinquième des élèves qui se sont exprimés dans nos questionnaires ressentent un malaise à prendre la parole en classe. Celui-ci s'explique par leur manque d'aisance avec la langue française, leur langue de scolarisation.

10.4 Quels écrits produit-on dans les disciplines et quels choix didactiques pour les enseigner ?

10.4.1 Eléments recueillis du corpus

Les caractéristiques et le statut de l'écrit dans les disciplines sont codés « **GST 3** » dans notre grille d'analyse. Leur analyse prend en compte les quatre critères suivants :

- ✓ La syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites par les élèves dans nos questionnaires de début et de fin de séance,
- ✓ La syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites par les élèves dans le cadre des activités de classe,
- ✓ La nature et le degré de complexité des supports pédagogiques distribués ou mis à disposition des élèves pendant les cours,
- ✓ Les choix didactiques des enseignants : fixe-t-il le savoir à apprendre ? Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? S'il institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-il l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-il des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ?

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Observons à présent, dans un souci de comparaison, les données spécifiques à chaque disciplines en commençant par **le français** :

Concernant la syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites par les élèves en français, dans nos questionnaires de début et de fin de séance (Annexe 60 p.2) :

- ✓ Concernant la syntaxe : aucune erreur n'a été relevée dans les questionnaires récoltés en français
- ✓ Concernant l'orthographe :
 - erreur de terminaison sur le passé composé (on a résumer)
 - erreur dans la nature du pronom : pronom réfléchi au lieu du pronom démonstratif (se qu'on a fait) (se qu'on va faire le lendemain)
 - erreur dans le choix de la terminaison de la 3ème personne du singulier au présent de l'indicatif et absence de la marque du pluriel (On écrie les devoir))

Concernant la syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites par les élèves en français dans le cadre des activités de classe (Annexe 63) :

- ✓ Concernant la syntaxe :
 - utilisation d'un mauvais pronom et absence de la marque de la négation (je ... fais que sa) (depuis 2 ans je pense à sa) (sa doit faire 7 ans)
- ✓ Concernant l'orthographe :
 - erreur de terminaison sur le passé composé (je suis marier) (j'ai mentie)
 - erreur de terminaison sur le présent de l'indicatif (je mentt) (je veutt arrêtée mais je ne peutt pas) (le liee dans les penserer des personnes)
 - erreur sur l'auxiliaire (chuit marié)
 - erreur sur le pronom possessif (mais deux jumeaux)
 - erreur graphique n'altérant pas la valeur phonique³¹⁰ (mes capasités) (saufe) (se que les gen. pense..)

Concernant la nature et le degré de complexité des supports pédagogiques distribués ou mis à disposition des élèves pendant les cours de français :

³¹⁰ Source : La typologie des erreurs orthographiques, Nina Catach (1980), consultée à l'adresse : http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8_Typologie_erreurs_CATACH.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- manuel scolaire, œuvre littéraire de jeunesse et photocopies (annexe 63)
nous semblent adaptées au niveau des classes concernées

Concernant les choix didactiques des enseignants de français :

Les données recueillies dans la phase d'institutionnalisation des synopsis *des cinq séances de français du corpus (annexes 41 à 45)* font ressortir, d'un type de classe à l'autre, les éléments suivants :

- En classe ordinaire non REP : (*l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 41*)

Institution- -nalisation Du Savoir	Faire verbaliser la règle orthographique de la conjugaison au présent de l'indicatif des verbes en -eler et -eter	Distinguer les particularités orthographiques entre la conjugaison au présent de l'indicatif des verbes réguliers et celle des verbes irréguliers du premier groupe	Basse Tp 118 - 170	Ceux qui ont fini d'écrire, vous réfléchissez à la règle Quelle est la règle Allez, écrivez la règle ; en rouge les verbes "Les verbes en -eler et -eter prennent un accent grave à toutes les personnes sauf nous et vous Conjugué moi le verbe acheter Tu veux aller faire "geler" Appeler, jeter, rappeler suivent une autre règle ; ils doublent leur "l" ou leur "t", donc pour faire le même son, plus d'accent pour ces verbes là. Viens écrire le verbe "appeler"	ta bleau	La règle Les verbes en -eler et -eter prennent un accent grave A toutes les personnes Sauf "nous et "vous" Les exceptions Verbes irréguliers Appeler, jeter, rappeler	collectif Dire Tp 118-129 Individuel Ecrire Tp 129-200
Réinvestiss ement du savoir à travers trois exemples	Faire réinvestir la règle dans la conjugaison des verbes "acheter" et "geler"		Haute Tp 170-200				
Institution- -nalisation Du Savoir	Faire conjuguer un verbe irrégulier, le verbe "appeler"						

- *L'enseignante fixe-t-elle le savoir à apprendre ? Oui*
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? A l'oral, dans un premier temps, puis à l'écrit.*
- *Si elle institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-elle l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-elle des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ?* Après avoir lui-même réfléchi à la règle à l'oral en collectif, il l'a recopié sous la dictée, avant de se voir confier trois exercices de réinvestissement.

- En classe ordinaire REP+ : (*l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 42*)

Le synopsis ne contient pas de phase d'institutionnalisation du savoir.

- *L'enseignante fixe-t-elle le savoir à apprendre ? Non*

- En SEGPA - Vocabulaire (*annexe 43*) et littérature (*annexe 44*)

Le synopsis ne contient pas de phase d'institutionnalisation du savoir.

- *L'enseignante fixe-t-elle le savoir à apprendre ? Non*

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- En UPE2A : (l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 45)

Le synopsis ne contient pas de phase d'institutionnalisation du savoir, mais des phases d'entraînement.

Observons à présent, *dans un souci de comparaison*, les données spécifiques à la discipline **histoire-géographie** :

Concernant la syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites par les élèves en histoire-géographie dans nos questionnaires de début et de fin de séance (Annexes 59, 60, 61) :

- ✓ Concernant la syntaxe :
 - omission d'un déterminant (la richesse et .. pauvreté)
 - omission d'un auxiliaire et d'un superlatif (quelle pays .. plus de calori.s)
 - utilisation erronée d'un nom (de group.. les pay.. pauvr.. et richesse)
 - utilisation d'un mauvais pronom (se quon va fair..) (se que on devait faire)
 - utilisation erronée de la marque de négation (on na retenue) (elle ..'a fait que expliquer)
 - absence d'un pronom et d'une conjonction de coordination (on arrette est en range n'affaire est en par..)
 - absence du pronom personnel (que y'a des pays)
- ✓ Concernant l'orthographe :
 - erreur de terminaison sur le passé composé et absence de la marque du pluriel (le professeur a donnée de. consigne.) (de s'expliqué)
 - erreur de terminaison sur l'infinitif (de donnai des frase)
 - erreur de terminaison sur l'imparfait (le professeur nous expliquer)
 - erreur graphique n'altérant pas la valeur phonique (le plus d'habitten) (le cour..) (on va fair..) (on arrette) (des frase..) (moin.. peuplai)
 - absence de ponctuation (se quon va fair..) (se quon va parle) (on arrette)
 - absence de la marque du pluriel (les foyer.. de population) (des question..) (des frase..)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Concernant la nature et le degré de complexité des supports pédagogiques distribués ou mis à disposition des élèves pendant les cours d'histoire-géographie :

- manuel scolaire, planisphères, supports radiographiques, documents vidéos et photocopies nous semblent adaptées au niveau des classes concernées

Concernant les choix didactiques des enseignants d'histoire-géographie :

Les données recueillies dans la phase d'institutionnalisation des synopsis des quatre séances d'histoire-géographie du corpus (annexes 46 à 49) font ressortir, d'un type de classe à l'autre, les éléments suivants :

- En classe ordinaire non REP : (*l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 46*)

Institutionnalisat° Du Savoir, Introduit durant les phases 2 et 4	Faire "fixer" les connaissances à retenir	Réinvestir des connaissances dans l'analyse de documents historiques	haute	Notez dans le cahier la définition du domaine royal P45 Puis recopiez ce que j'écris au tableau	Définition du domaine royal Les premiers rois capétiens ont un pouvoir limité Du 12e au 15e s comment les rois vont- ils réduire la puissance des seigneurs L'action de Philippe 2 Auguste	Individuel Ecrire
--	--	--	-------	---	---	--------------------------

- *L'enseignante fixe-t-elle le savoir à apprendre ? Oui*
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? A l'oral, dans un premier temps, puis à l'écrit.*
- *Si elle institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-elle l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-elle des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ? Après avoir fait élaborer la trace écrite à l'oral en collectif, l'enseignante la dicte à la classe au tour de parole 59 de la transcription de la séance (annexe 6).*

- En classe ordinaire REP+ : (*l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 47*)

Institutionnalisation	haute	<p>Consigne</p> <p>Successivement petit à petit on revient sur la carte de départ qui était la carte page 104 on va dire 102 on revient sur la carte page non 102 on va écrire la leçon ça ira pour aujourd'hui On va écrire la leçon On referme ça on écrit On va faire une phrase vous allez voir</p> <p>Questions</p> <p>C'est laquelle la mer méditerranée elle est où là ?</p>	Cahier d'histoire	La Gaule	Rome L'Italie	Individuel Ecrire
-----------------------	-------	---	----------------------	----------	------------------	-----------------------------

- *L'enseignant fixe-t-il le savoir à apprendre ? Oui*
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? A l'oral, dans un premier temps, puis, pris par le temps, l'enseignant remet au cours suivant l'élaboration de la trace écrite qui lui*

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

servira, *comme il l'a annoncé à la classe au tour de parole 372 de la transcription (annexe 7)*, d'introduction du cours suivant.

➤ En SEGPA : *(l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 48)*

- *L'enseignant fixe-t-il le savoir à apprendre ? Non*

➤ En UPE2A : *(l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 49)*

Institutionnalisat° Du Savoir Correction guidée à la description et à la localisation de photographies de paysages divers	Faire "fixer" les connaissances à retenir	Décrire et localiser des paysages divers	Média ne	On corrige à l'ordinateur Qui veut faire la première image ? Qui peut me décrire l'image Qu'est-ce que tu vois ? Comment ça s'appelle en français ? Alors tu vas compléter le lieu le continent et puis nous on va faire le reste	Photos de paysages <i>videoprojecteur</i> Cahier de géographie Fiche ressource	Collectif Dire Ecrire
--	--	--	-------------	--	--	---

- *L'enseignant fixe-t-il le savoir à apprendre ? Oui*
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? A l'oral, dans un premier temps, avec l'aide du tableau, d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur, puis à l'écrit, avec un élève au tableau.*
- *S'il institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-il l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-il des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ? L'élève élabore la trace écrite au tableau, sur l'ordinateur dans un premier temps puis à l'écrit au tableau. La classe contribue à l'élaboration d'une trace écrite qui, pour un EANA, serait trop coûteuse à élaborer de manière individuelle.*

Observons à présent, dans un souci de comparaison, les données spécifiques à la discipline **SVT** :

Concernant la syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites, par les élèves, en SVT dans nos questionnaires de début et de fin de séance (Annexes 59) :

- ✓ Concernant la syntaxe :
 - utilisation erronée de pronom et de conjonction de coordination (le calcaire **est** / **se** dissous **par** / **dans** l'eau)

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

✓ Concernant l'orthographe :

- erreur de terminaison sur le passé composé (nous marquons les devoirs donnerr par le professeur)
- erreur graphique n'altérant pas la valeur phonique (le proffesseur)
- absence d'accent (experience)

Concernant la syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites par les élèves pendant la classe, dans leur cahier de SVT (Annexes 64) :

✓ Concernant la syntaxe : absence d'erreur de syntaxe

✓ Concernant l'orthographe :

- erreur graphique n'altérant pas la valeur phonique (on ne touche pas une fracture) (janbe) (la route con se met)
- absence d'accent (on deplace la victime) (velo)

Concernant la nature et le degré de complexité des supports pédagogiques distribués ou mis à disposition des élèves pendant les cours de SVT :

- manuel scolaire, planisphères, supports radiographiques, documents vidéos et photocopies nous semblent adaptées au niveau des classes concernées

Concernant les choix didactiques des enseignants de SVT :

Les données recueillies dans la phase d'institutionnalisation des synopsis des séances de SVT du corpus (annexes 50 à 52) font ressortir, d'un type de classe à l'autre, les éléments suivants :

- En classe ordinaire non REP : (*l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 50*)

Institution- -nalisation Du	Faire identifier et décrire le processus de modélisation engendré par l'enseignante sur l'expérience scientifique proposée à la	Modéliser une expérimentation Scientifique	haute	A la suite de votre cahier vous marquez : l'eau de pluie en contact avec le calcaire dissout l'eau distillée. Les schémas vous allez les refaire vous allez prendre la correction D'après vous quelle est la particularité des eaux? Qu'est ce qu'il y a dans le gaz des eaux qu'on boit ? Pourquoi d'après vous le calcaire se présente sous cette forme ? On parle du calcaire dissout par l'eau et je vous donne du calcaire en poudre pourquoi ? Et pourquoi c'est en poudre ? Est-ce que au départ c'était dissout quand je vous ai donné les deux tubes ? Alors pourquoi j'ai broyé la roche ? Qu'est ce que je voulais faire en broyant la roche d'après vous ? L'eau de pluie elle est là et ici	Photo copie	Individuel écrire
-----------------------------------	---	--	-------	--	-------------	-----------------------------

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Savoir	classe	Identifier ses enjeux	Médiane	j'ai rajouté le niveau de l'eau distillée donc ici qu'est-ce qui s'est passé après qu'est-ce que je fais là je suis bloquée je ne sais plus ce qu'il faut faire qui est-ce qui m'aide ? Modéliser d'accord et ici qu'est-ce que je vais faire ? Vous avez entendu ce qu'il a dit ? Pourquoi je mets moins de calcaire ici que là ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ? Comment on écrit dissout à la fin ? Est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut répondre à sa question pourquoi on a de l'eau pure ici et de l'eau de pluie ça serait quoi la différence ? Ca montre quoi cette expérience ? Qui est-ce qui me corrige ?	Cahier de SVT tableau	collectif Dire
--------	--------	-----------------------	---------	---	--------------------------	--------------------------

- *L'enseignante fixe-t-elle le savoir à apprendre ? Oui*
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? A l'oral, dans un premier temps, puis à l'écrit.*
- *Si elle institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-elle l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-elle des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ? Après avoir fait élaborer la trace écrite à l'oral en collectif, l'enseignante la dicte en la notant au tableau, au tour de parole numéro 222 de la transcription de la séance (annexe 10).*

➤ En classe ordinaire REP + : (*l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 51*)

Institutionnalisation Du Savoir	Faire déterminer un titre pertinent au schéma relatif aux besoins des muscles	Déterminer l'idée générale d'un schéma scientifique Remplir un schéma scientifique en respectant la chronologie des étapes d'un processus de transformation énergétique	médiane	<i>Bon on va corriger</i> Quel titre est-ce que vous pouvez me proposer ? La façon dont l'énergie est produite dans les muscles donc ce titre il va très bien on va le noter mais <i>il y a d'autres possibilités On va voir les autres</i> Ensuite pour ce qui est du schéma à proprement parler, ici en levant la main Là vous pouvez mettre dans l'ordre que vous voulez hein vous pouvez mettre glucose ou dioxygène en premier c'est pareil donc ce dioxygène et ce glucose ils s'associent dans une réaction chimique pour produire de l'énergie cette énergie elle à deux devenir de destinées possibles : soit elle donne du travail donc elle permet au muscle ou à l'organe de réaliser son activité, soit elle donne de la chaleur <i>Le travail il est utilisé à l'intérieur de l'organe la chaleur elle est évacuée à l'extérieur de l'organe Dioxyde de carbone c'est autres déchets</i> Le texte et le schéma ils sont à connaître	Photo copie	collectif Dire Individuel écrire
	Faire remplir le schéma des besoins des muscles en replaçant dans le bon ordre le nom des substances en jeu dans le processus			Cahier de SVT tableau		

- *L'enseignante fixe-t-elle le savoir à apprendre ? Oui*
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? A l'oral, dans un premier temps, puis à l'écrit.*
- *Si elle institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-elle l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-elle des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ? Après avoir interprété un document de nature scientifique (schéma) à l'oral en collectif, l'enseignante leur demande d'en déterminer le titre, lequel constituera l'objet de la séance et le leur fera écrire dans leur cahier, au tour de parole numéro 293 de la transcription de la séance (annexe 11).*

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

➤ En SEGPA :

Institution- -nalisation Du Savoir	Faire déterminer un titre pertinent au schéma relatif au squelette humain Faire compléter le schéma de la composition du squelette humain	Déterminer l'idée générale d'un schéma scientifique Remplir un schéma scientifique	médi ane	Vous prenez votre petit cahier de leçons petit cahier de leçons. Le corps est soutenu par un ensemble d'os ça s'appelle comment ? on va mettre du thorax + du thorax du tronc on met la parenthèse et on met les bras. les deux membres inférieurs c'est quoi donc la suite tu lis la suite s'il te plaît Sabrina c'est quoi les vertèbres qui sont soudées continue à lire	Photo copie Cahier de SVT tableau	collectif Dire Individuel écrire
---	--	---	-------------	---	---	---

- *L'enseignant fixe-t-il le savoir à apprendre ? Oui*
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? A l'oral en collectif, dans un premier temps, puis à l'écrit en collectif à partir du tour de parole 810.*
- *S'il institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-il l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-il des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ?* Après avoir fait compléter un document de nature scientifique (schéma du squelette humain) à l'oral en collectif, l'enseignant demande à la classe de le compléter et d'en déterminer le titre, lequel constituera l'objet de la séance et le leur fera écrire au-dessus du schéma, au tour de parole numéro 810 de la transcription de la séance (annexe 12).

➤ En UPE2A :

Institution- -nalisation Du Savoir	Faire verbaliser la nature, la fonction et le trajet de l'oxygène dans le corps chez les humains et chez les animaux	Interpréter un document de nature scientifique	médi ane	D'après vous, c'est quoi ça ? (<i>l'enseignante montre la globalité du système respiratoire qu'elle a représenté au tableau</i>) Et l'oxygène, c'est quoi ? ça permet quoi ? Qui respire ? Est-ce qu'il y a seulement les humains qui respirent ? Allez qui vient compléter son dessin ? ça ce sont les nageoires et ça c'est quoi ?	Photo copie Cahier de SVT tableau	collectif Dire Individuel écrire
---	--	--	-------------	--	---	---

- *L'enseignante fixe-t-elle le savoir à apprendre ? Oui*
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? A l'oral, dans un premier temps, puis à l'écrit.*
- *Si elle institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-elle l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-elle des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ?* Après avoir fait légendé (au tour de parole n°86) un schéma du système respiratoire (annexe 67), à l'oral en collectif, l'enseignante demande aux élèves de le compléter au tableau (au tour de parole n°117) puis dans leur cahier sur lequel il ont collé la photocopie du schéma.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Observons enfin, *dans un souci de comparaison*, les données spécifiques à la discipline **EPS** :

Concernant la syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites par les élèves en EPS dans nos questionnaires de début et de fin de séance (Annexe 61) :

- ✓ Concernant la syntaxe :
 - utilisation redondante d'une conjonction de coordination (faire une liéson **et** lantrer et la sorti..)

- ✓ Concernant l'orthographe :
 - erreur graphique n'altérant pas la valeur phonique (ont**t** range les tapis) (l'entr**er**) (de **l'acreau** sport) (il fini.. par des démonstra**cion**..) (une li**é**son) (la sorti..) (**lan**trer)
 - absence de la marque du pluriel (les liaison..) (les cours précédent..)
(des **e**chauffement..)
 - absence d'accentuation (des **e**chauffement..)

Concernant la syntaxe et l'orthographe des traces écrites produites par les élèves pendant la classe, dans leur cahier d' EPS :

- Aucune classe observée n'utilise de cahier d'EPS

Concernant la nature et le degré de complexité des supports pédagogiques distribués ou mis à disposition des élèves pendant les cours d' EPS :

- Les feuilles de matchs de badminton en classe ordinaire non REP et les photocopies des figures d'acrosport à réaliser en SEGPA nous semblent adaptées au niveau des classes concernées. Les séances de foot en salle en classe ordinaire REP+ et de handball en UPE2A n'ont pas utilisé de support pédagogiques papier à destination des élèves.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Concernant les choix didactiques des enseignants d'EPS :

En EPS, l'institutionnalisation de la séance prend la forme de temps de regroupement dédiés à des régulations, ou au bilan de la séance. Les extraits de synopsis retenus correspondent aux phases de bilan de chacune des quatre séances de la discipline. Ces moments durent quelques minutes en éducation physique et sportive. Les données recueillies durant la phase de bilan des quatre séances d'EPS du corpus (annexes 53 à 56) font ressortir, d'un type de classe à l'autre, les éléments suivants :

➤ En classe ordinaire non REP : (*l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 53*)

Regroupement	Faire verbaliser un compte rendu sportif et	Prendre en compte l'avis des autres		en terme sportif il s'est passé quoi	Feuille de match	
Régulation	journalistique du tournoi	Prendre la parole	médiane	Est-ce qu'il y a un joueur qui est ressorti comme dominant dans le groupe qui sont les 2 joueurs qui ont fait le double mixte	Compte rendu Commentaire	Individuel Ecouter
Bilan	équipe par équipe	Exprimer son point de vue		Tu as 1 minute pour faire un compte rendu Qu'est-ce que tu en tires comme information	Ambiance du match	Collectif Dire
					Résultats sportifs Double mixte	

- *L'enseignant fixe-t-il le savoir à apprendre ?* Oui (APS : Badminton)
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ?* A l'oral. Chaque élève dispose d'une minute pour faire un compte rendu de l'activité sans digressions.
- *Quel contenu ?* Un compte rendu sportif (*scores*) et journalistique (*ambiance dans l'équipe*) des matchs de badminton réalisés.

➤ En classe ordinaire REP+ : (*l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 54*)

Regroupement de fin de séance	Faire verbaliser un compte rendu sportif	Prendre en compte l'avis des autres		Qui peut dire telle personne elle a respecté les consignes	Conservation	Individuel
Régulation	Faire verbaliser les objectifs de la séance :	Prendre la parole	médiane	Venez ici comme ça je donne les notes	Démarquage	Ecouter
Bilan	démarquage et accélération	Exprimer son point de vue		Récupérez le matériel	Accélération	Collectif
					Zone	Dire
					Attaque	
					Défense	

- *L'enseignant fixe-t-il le savoir à apprendre ?* Oui (APS : Foot en salle)
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ?* A l'oral.
- *Quel contenu ?* L'enseignant attribue à chaque élève une note sur 20 en fonction de son implication dans l'activité et de son respect, des consignes et de l'objectif de la séance. Plutôt qu'attribuer unilatéralement cette note, il invite chaque élève à exprimer

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

son point de vue sur sa position ou celle d'un(e) camarade par rapport à cet objectif de la séance et sur la note la plus adaptée :

94' 20	35 P (...) 37 P	venez ici comme ça je donne les notes + (...) + alors + je vais poser les choses un peu différemment aujourd'hui + je me tourne vers les filles + par exemple Keira peut dire par exemple moi je trouve que Ounaïda elle s'est beaucoup démarqué elle etc donc on est là-dessus le démarquage pour essayer de trouver une solution etc donc qui veut bien me dire telle personne tel élève + euh + a fait preuve de volonté euh + a respecté finalement ce qui était demandé + quand vous regardez un match si ça vous arrive + vous pouvez très bien dire ah ben purée lui il a fait un super match + donc des filles + qui mérite pour vous titikata +
	38 F	c'est quoi le titikata
	39 P	ah ben tu vois
	40 F	c'est la rapidité
	41 P	c'est ce qui va dans le sens de la conservation de balle c'est ce qu'on travaille

Annexe 15 : EPS-REP+/Football : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle

Dans cet extrait, l'enseignant demande à une élève de proposer son avis sur le respect d'une de ses camarades de l'enjeu de la séance, ici le démarquage et la rapidité du jeu qu'il nomme « titikata ». Ensuite il propose la même question aux garçons :

98' 30	61 P	Même question + donc Abdou + alors là c'est un peu plus complexe + on est à la recherche de 2 choses + les déplacements + euh le démarquage je propose une solution + je permets à mon équipe de garder le ballon + et à un moment donné quand j'en ai la possibilité je suis capable d'accélérer le jeu
	62 G	Yadali Abdou Berki Mohamed et Oussam
	63 P	Oussam Oussam
	64 G	Mohamed Yadali oui il a fait des bonnes passes tout à l'heure
	65 P	Il a fait des bonnes passes + bon ben on a fait le tour + voila + donc au niveau + alors les notes + alors collectives les oranges garçons euh 19 les bleus 12

Annexe 15 : EPS-REP+/Football : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle

➤ En classe SEGPA : (l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 55)

Remise en activité des élèves	Faire réaliser un enchaînement de 3 figures d'acroport	Exécuter une prestation physique devant les autres sans hésitation		Vous auriez pu par exemple faire quoi		
Bilan Régulation	Faire prendre conscience des atouts et des limites de sa prestation	Connaître des pistes d'améliorations	basse	Est-ce que vous comprenez ?	Orientation Enchaînement communication	Individuel Ecouter

- *L'enseignante fixe-t-elle le savoir à apprendre ?* Oui (APS : Acroport)
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ?* A l'oral. Un compte rendu est fait par l'enseignante sur la prestation physique des élèves.
- *Quel contenu ?* Sont abordés l'orientation par rapport au public et la communication des acrobates entre eux, pendant l'enchaînement :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

77' 30	112 P	première chose très bien pour l'orientation des pyramides + a chaque fois vous êtes bien orientés parce que la dernière fois j'avais fait des remarques sur l'orientation par rapport au public ça c'est très bien c'est respecté + euh les liaisons je pense que vous avez compris ce que c'était + maintenant on voit qu'il manque du travail parce que vous êtes obligé de communiquer pendant l'enchaînement + pour vous dire ce qu'il faut faire + elles ont travaillé elles ont pas besoin de communiquer + vous avez moins travaillé là je parle du groupe je ne parle pas d'un individu en particulier + vous avez moins travaillé dans le groupe donc ça se voit un petit peu là + sauf que ça se voit que vous avez compris ce que c'était vous êtes parti en crabe vous avez fait les sauts de lapin + des roulades avant ça c'est bien +
--------	-------	--

Annexe 16 : EPS-SEGPA/Acrosport : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport

➤ En UPE2A : (l'intégralité du synopsis se trouve à l'annexe 56p)

Remise en activité des élèves	Faire réaliser un enchaînement de 3 figures d'acrosport	Exécuter une prestation physique devant les autres sans hésitation		Vous auriez pu par exemple faire quoi		
Bilan Régulation	Faire prendre conscience des atouts et des limites de sa prestation	Connaître des pistes d'améliorations	basse	Est-ce que vous comprenez ?	Orientation Enchaînement communication	Individuel Ecouter

- *L'enseignant fixe-t-il le savoir à apprendre ?* Oui (APS : Handball)
- *Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ?* A l'oral. Un compte rendu oral est sollicité par l'enseignant
- *Quel contenu ?* Sont abordés : les règles de l'activité, les règles d'arbitrage, les fautes et leur conséquences sur le joueur et la terminologie spécifique au handball :

17' 40	224 PS	Oui + est-ce que tu peux nous rappeler + euh + quand est-ce que l'on fait des fautes au hand
	225 G2	Quand + quand tu entres avec le ballon + dans
	226 PS	Oui
	227 G2	La zone
	228 PS	Quand voila + quand j'entre avec le ballon dans la zone
	229 G2	Oui
	230 PS	Donc ça c'est la faute ça s'appelle zone + ensuite qu'est-ce qu'il y a comme autre faute +
	231 G2	Quand touché le ballon avec les pieds
	232 PS	Oui + oui très bien + quand on touche le ballon avec les pieds parce que le hand ce n'est pas le football + ça se joue à la main + il y a pied et + une autre euh
	233 G2	Et quand tu frappé + je sais pas
	234 PS	Frapper un joueur
	235 G2	Oui
	236 PS	Oui alors ça c'est un comportement qu'on appelle anti sportif et du coup l'arbitre qu'est-ce qu'il fait si un joueur il frappe un autre + qu'est-ce qu'il fait l'arbitre
	237 G2	Siffler
	238 PS	Il siffle et le joueur qu'est-ce qu'il lui arrive au joueur + le joueur qui a frappé + qu'est-ce qu'il fait + il est
	239 G2	Ah il sortait
	240 PS	Il sort du terrain pendant
	241 G2	2 minutes
	242 PS	2 minutes

Annexe 17 : EPS-UPE2A/Handball : cours d'EPS mixte (UPE2A+classes 5ème et 4ème ordinaires)

10.4.2 Quelle interprétation pour la recherche ?

La question posée en amont de ces données était la suivante :

- ✓ Quels écrits produit-on dans les disciplines et quels choix didactiques pour les enseigner ?

Une comparaison des données recueillies d'une discipline à l'autre met en évidence des spécificités disciplinaires et des généralités didactiques.

Les erreurs orthographiques et syntaxiques les plus fréquentes

Parmi les erreurs syntaxiques les plus fréquentes, on trouve :

- ✓ l'utilisation d'un mauvais pronom : (**se** qu'on va fair..) (**se** que on devait faire)

Parmi les erreurs orthographiques les plus fréquentes, on trouve :

- ✓ les erreurs graphiques n'altérant pas la valeur phonique sur un nom ou un verbe à l'intérieur d'une phrase (13 occurrences) : (le plus d'habitt**en**) (le cour**..**) (on va fair**..**) (on arr**ette**) (des **f**rase**..**) (moin**..** peupl**ai**)
- ✓ les erreurs de terminaison : (8 occurrences)
 - sur le présent de l'indicatif : (je ment**t**) (je veu**t** arrê**té** mais je ne peu**t** pas) (le **lie** dans les pens**er** des personnes)
 - sur l'imparfait de l'indicatif : (le professeur nous expliqu**er**)
 - sur le passé composé : (on a résum**er**) (je suis mari**er**) (j'ai menti**e**)
 - sur l'infinitif : (de s'expliqu**é**)
- ✓ Les absences de marque s du pluriel (8 occurrences) : (les foyer**..** de population) (des question**..**) (des **f**rase**..**) (les liaison**..**) (les cours précédent**..**) (des **e**chauffement**..**)

Les choix didactiques des enseignants : spécificité disciplinaire ou généralité didactique ?

Lorsqu'on compare les choix didactiques des enseignants des dix sept séances du corpus, on découvre des particularités ; ceux-ci sont liés soit à une discipline, soit à un type de classe.

Des choix spécifiques à une discipline ou à un type de classe

L'enseignant fixe-t-il le savoir à apprendre ? Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ?

- ✓ En EPS, la phase d'institutionnalisation s'effectue systématiquement à l'oral, quel que soit le type de classe.
- ✓ En SVT, cette phase s'effectue systématiquement à l'oral, *dans un premier temps*, puis à l'écrit, quel que soit le type de classe.
- ✓ En histoire-géographie, la phase d'institutionnalisation s'effectue à l'oral, *dans un premier temps*, puis à l'écrit, dans quatre séances sur cinq à l'exception de la SEGPA.
- ✓ En français, la phase d'institutionnalisation s'effectue à l'oral, *dans un premier temps*, puis à l'écrit, dans une seule séance sur quatre en classe ordinaire non REP. La phase d'institutionnalisation est absente des autres types de classe, dans cette discipline.

S'il institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-il l'élève à de la copie ou de la dictée, ou bien lui confie-t-il des tâches d'écriture conçues comme des situations-problème ?

- ✓ Dans huit séances sur les dix-sept que compte le corpus, une copie sous la dictée de l'enseignant suit l'élaboration, *à l'oral en collectif*, de la trace écrite. Alors que cette démarche est présente dans trois séances sur quatre en classe ordinaire non REP, elle n'apparaît que dans une seule séance en SEGPA : il s'agit de la discipline SVT.

10.5 Quelles responsabilités des disciplines dans la construction des compétences langagières ?

La première partie de l'étude rappelle l'importance de l'implication de l'ensemble des disciplines dans la construction des compétences langagières (M.E.N., 2016)³¹¹. Nous insistons, *en même temps*, sur la spécificité du fonctionnement de chacune d'elles (Gapaillard, C., 2009)³¹².

Par ailleurs, sur un plan méthodologique, la deuxième partie de l'étude détaillait les enjeux d'un film d'action didactique en situation, tant du point de vue de la gestion du temps

³¹¹ ³¹¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Site Eduscol : Portail national des professionnels de l'éducation, « *Présentation du socle commun jusqu'à la rentrée 2016* » consulté à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/cid47412/la-maitrise-de-la-langue-francaise.html>

³¹² Claude Gapaillard et Sabine Feutry le Pennec, *Maîtriser le discours scientifique - Lettres et sciences de la vie et de la Terre collège*, col. Repères pour agir, CRDP de Basse-Normandie, décembre 2006 Claude Gapaillard, *La Maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire*, SCEREN, CRDP de Basse-Normandie, mai 2008

(Sensevy, 2011, ch.6 p. 233), de la gestuelle de l'enseignant(e) (Sensevy, 2011, ch.6 p. 235) ou de la spécificité des énoncés produits lors des transactions didactiques (Sensevy & Quilio, 2002 ; Sensevy, 2007 ; Quilio, 2008).

Deux événements remarquables, *l'un spécifique à l'EPS et l'autre aux SVT*, ont contribué à la présentation de notre cadre méthodologique. Dans le prolongement de ceux-ci observons, *pour terminer l'analyse qualitative de notre corpus*, deux autres événements remarquables intitulés :

- ✓ Faire argumenter dans les disciplines
- ✓ Faire exprimer l'objectivité et la subjectivité dans une production écrite et un raisonnement scientifique

Ces deux événements nous semblent représentatifs de la manière dont la maîtrise de la langue se nourrit des spécificités de chaque discipline et de ses interactions avec la langue (Stromboni, 2014³¹³).

10.5.1 Argumenter en classe, dans les disciplines

Le cadre théorique de l'étude précise qu'aucune discipline scolaire ne peut prétendre au monopole de l'argumentation. Faire comprendre aux élèves l'enjeu d'une justification de leurs idées dans toutes les disciplines est l'objectif défendu par Gwenaëlle Ayrault (2013³¹⁴). Mais l'activité « argumenter » est-elle la même en français et en histoire-géographie ? Quelles sont les pratiques mises en œuvre dans les deux disciplines : oral ? écrit ? exercices ? supports ? Quelles sont les opérations langagières sollicitées : logiques ? Dialogiques ? Avec quel métalangage ?

Le tableau de la page suivante regroupe les éléments du corpus concernés par l'événement remarquable : « argumenter dans toutes les disciplines ».

³¹³ Stromboni Gilbert, 2014 : Compte rendu de réunion du groupe « Maîtrise de la langue » de l'académie d'Aix-Marseille du jeudi 6 novembre 2014 au lycée militaire d'Aix-en-Provence

³¹⁴ Source : Gwenaëlle Ayrault, « L'argumentation dans toute les disciplines » publié le 28 octobre 2013 sur : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_334639/fr/l-argumentation-dans-toutes-les-disciplines

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Tableau 59 : Eléments du corpus concernés par l'événement didactique « Faire argumenter dans les disciplines »

Evénement didactique	Faire argumenter dans les disciplines		
Catégories	Identique ou différent (e)	Type (s) de classe (s)	Code des annexes
Type (e) de classe	différents	Non REP / REP + SEGPA / UPE2A	HIST1-NR/Pouvoir royal / HIST2-REP+/Vercingétorix GEO2-UPE2A/Démographie / SVT2-REP+/Energie EPS-NR/Badminton
Elèves ou Groupe classe	différents		
Discipline (s)	différentes		Histoire / géographie SVT / EPS

Quand l'argumentation sur un texte dépasse son contenu en histoire

Examinons à présent ce que donne à voir la transcription et nos observations sur cet événement :

Dans un premier temps, l'enseignante introduit l'activité par le résultat d'une évaluation précédente. L'événement se situe dans la phase « d'entraînement au commentaire d'un texte historique » du synopsis de la séance (Annexe 46) :

65 P	on va faire aujourd'hui euh un exercice de commentaire de texte euh que j'ai souhaité peut-être un petit peu plus approfondi que d'habitude parce que les épreuves communes que vous avez passé ya une semaine montrent encore que vous avez du mal à donner du sens euh aux documents que vous lisez vous avez l'impression de les comprendre vous les lisez vous avez l'impression de les comprendre hors on s'aperçoit que vous n'en comprenez pas toujours bien euh exactement le sens hein donc on va faire un exercice pour s'entraîner à ce sujet
------	--

Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

L'enseignante engage les élèves dans la lecture individuelle et silencieuse d'un texte relatif à la bataille de Bouvines ; celui-ci se trouve dans le manuel d'histoire.

65 P	vous commencez par lire le texte une ou deux fois bien attentivement
------	--

Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

Les élèves caractérisent le document en se servant des éléments de para texte disponibles (*sa nature ou sa date*) puis resituent temporellement les événements historiques relatés dans le texte, *par rapport au moment de sa rédaction* ; l'objectif est de déterminer si l'auteur est contemporain, *ou non*, des événements qu'il relate, *démarche essentielle pour argumenter ensuite des propositions* :

73 P	de quel document il s'agit datons le document
(...)	(...)
75 P	d'abord définissons la nature du document hein qu'est-ce qu'on fait quand on définit la nature du document c'est

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

76 F1	un texte
77 P	c'est un texte c'est un texte quel type de texte comment peut-on le savoir qu'est-ce qu'on doit lire à la fin du texte qu'est-ce que vous lisez tout en bas
78 G9	la date
79 P	alors tu peux le dire Juliette
80 F1	d'après l'épopée de Philippe Auguste au XIIIe siècle
81 P	ça a été écrit au XIIIe siècle c'est quelqu'un qui n'est pas contemporain de l'événement puisque l'événement il se déroule lui sous le règne de Philippe Auguste au XIIIe siècle on a quelqu'un qui fait des sortes de chroniques qui écrit des chroniques qui racontent ce qui s'est passé ça sera à prendre avec un peu de de prudence pour pour l'historien pourquoi oui
82 F6	il était là après donc il a pas vécu l'événement
83 P	voilà il a pas vécu l'événement

Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

Les élèves argumentent leurs propositions à l'aide d'éléments du texte,

105 P	qu'est-ce qu'on va faire à l'issue de cette bataille
106 G4	le féliciter
107 P	le féliciter à quoi voit-on que on le félicite finalement dans le texte oui
108 F1	ils applaudissent
109 P	ils applaudissent oui

Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

puis recherchent les tenants et les aboutissants des événements qu'ils relatent pour en cerner le sens :

113 P	ça s'appelle comment ça ce pourquoi il y a eu l'événement ça s'appelle les ce qui a eu lieu avant l'événement ça s'appelle les
114 F9	causes
115 P	les causes on nous donne les conséquences par contre on ne nous donne pas les causes de cette bataille de cet événement on ne nous dit pas quand il a lieu et on ne nous dit pas non plus où il a lieu on ne parle pas du lieu hein on nous dit pas donc qu'on est en Flandres

Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

Enfin, ils recherchent les éléments non relatés par le document étudié :

43' 00	123 P	alors maintenant quelles sont les informations que le texte ne nous donne pas et que l'on va nous euh ajouter
	(...)	(...)
	129 P	qu'on est obligé d'apporter ou de rechercher ailleurs

Annexe 6 : HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste

Pour l'enseignante de cette classe ordinaire située en collège non REP, la qualité d'une argumentation dépend de la maîtrise des éléments paratextuels et contextuels qui l'entourent, et la légende fait partie de ces éléments :

41' 15	289 P	est-ce qu'il les rencontre à un moment donné est-ce qu'il y a une grosse bataille dans cette première partie
	290 G1	Non
	291 G4	Non
	292 P	Non comment on peut le dire qu'il n'y a pas de grosse bataille
	293 G4	Ya pas de de ni ni de d'histoire
	294 P	Il n'y a pas d'étoile n'ya pas de petite étoile
	295 G4	voilà
	296 P	C'est bon

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans ce cours d'histoire situé en classe ordinaire REP+, l'enseignant sensibilise les élèves à l'importance d'une prise en compte des éléments contenus dans la légende d'une carte, pour en expliquer le contenu et argumenter ses propos. Mais au-delà des indices textuels, l'argumentation peut s'appuyer aussi sur des indices graphiques, *comme c'est le cas dans une séance de géographie en UPE2A :*

21' 55	70 P	pourquoi c'est difficile pour les hommes d' habiter là + il fait froid ok là aussi + ben réfléchis puis je reviens
	(...)	(...)
25'40	80 P	pour les hommes pourquoi c'est difficile de vivre dans le désert pourquoi c'est difficile de vivre dans le désert qu'est-ce que t'as mis dans ta feuille
	(...)	(...)
	85 F3	parce qu'il fait très chaud
	86 P	il fait très chaud
	87 G2	il n'a pas d'eau de l'eau
	88 P	lève le doigt Miguel
	89 F2	il y a beaucoup de montagnes
	90 P	des montagnes euh non hein c'est pas des montagnes ça
	91 F2	non avec le sable
	92 P	ah avec le sable oui c'est difficile pour marcher t u as raison ça s'appelle des dunes oui
	93 G5	il y a beaucoup d'animaux
	94 P	il y a beaucoup d'animaux
	95 G7	non
	96 P	ah bon (rires) ben en tout cas pas sur la photographie il y a pas beaucoup d'animaux oui
	97 G7	il n'a pas de
	98 P	il n'y a pas de quoi
	99 G7	rivières mers
	100 P	de rivière de mer bon tant mieux donc il n'y a pas
	101 G2	de l'eau
	102 P	de l'eau hein de la chaleur et pas beaucoup d'eau voire pas beaucoup d'eau du tout eh ben on à ce paysage là qu'on appelle un désert chaud un désert ça veut dire qu'il n'y a personne il peut être froid comme au Canada où il peut être chaud comme ici au Sahara

Annexe 9 : GEO2-UPE2A/Démographie : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

Dans ce cours de géographie dédié à l'hétérogénéité démographique dans le monde, l'enseignant sollicite l'argumentation des élèves à partir des indices disponibles sur les photographies de paysages, *projetées au tableau par l'enseignant.*

Quand l'argumentation du géographe relève de la démarche scientifique

Comme l'indique le cadre méthodologique, l'enseignant occupe un poste temporaire et n'a pas souhaité la présence de nos caméras durant ce cours de géographie en raison de l'instabilité du comportement de plusieurs élèves de cette classe de cinquième SEGPA. L'observation de la séance s'est donc faite sur la base de nos observations, prises de notes et enregistrements audio.

Examinons à présent ce que donne à voir la transcription et nos observations sur cet événement :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Dans un premier temps, l'enseignant vérifie et s'assure de la bonne compréhension de la consigne : celle-ci consiste à interpréter un graphique :

215 P	regardez par rapport à ces quatre graphiques vous devez répondre à ces deux questions la première vas-y lit là Haddad
216 E	euh où la population est-elle la plus la plus nourrit la moins nourrit justifie justifiez la réponse
217 P	donc c'est quoi là qu'on vous demande concrètement là Gérald dans cette question
218 E	c'est de justifier
219 P	oui justifier quoi alors
220 E	euh
221 P	on justifie la population là c'est ça la question
222 E	euh non justifier mais je sais plus quoi
223 P	Nourredine c'est quoi qu'on vous demande dans la première question là qu'on vient de lire reformulation de la consigne
224 E	on nous demande où la population est plus nourrit et moins nourrit
225 P	où la population est-elle la plus nourrit

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Puis de manière collective, les élèves sont amenés à argumenter, à l'aide des données contenues dans des graphiques, leur validation des propositions de leurs camarades :

269 P	comment on fait pour voir qui a juste ou non qu'elle est la moins nourrie comment on va faire en se servant du graphique là Hadad
270 E	eh ben grâce aux calories toujours
271 P	ben oui on regarde le nombre de calories entre l'Asie et l'Afrique

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Valider la réponse d'un camarade c'est très bien, mais encore faut-il justifier sa position, démontrer que ce que l'on avance est vérifié. Cette démarche s'apparente à une démonstration mathématique :

309 P	vous avez donné une réponse qui est différente alors pour savoir qui a raison il va falloir justifier sa réponse c'est ce qu'on vous dit entre parenthèse alors justifiez dites pourquoi vous avez dit
-------	--

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

L'enseignant oriente les élèves vers le recours aux sources, *travail du géographe* :

323 P	regardez sur la légende calories animales c'est ce qui est en rouge en rouge voyez c'est le nombre cent donc en Afrique subsaharienne ils reçoivent par jour seulement cent calories venant de la nourriture animale alors que combien on n'en a en Union Européenne et aux États-Unis + combien c'est quoi le score qu'on a nous par jour et par habitant je vous demande pas d'inventer hein c'est écrit sur le document
-------	--

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Puis il revient ensuite au questionnement de départ . Ce retour au contexte maintient l'orientation (*geste d'étayage*) et évite que les élèves perdent de vue l'objectif de la démarche.

339 P	regardez en Union Européenne en gros il y a deux fois plus de calories végétales que animales alors que ici c'est vingt fois plus en Afrique donc par rapport à nos questions de départ qu'est-ce que ça nous apporte ça de savoir que dans des pays comme l'Afrique la population est moins nourrie que dans des pays comme les États-Unis la population est
-------	---

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

		bien nourrie mange plus équilibré je vous remets les deux questions de départ hein + donc on s'était demandé comment se caractérise la richesse d'un pays où la pauvreté donc vous avez dit la pauvreté on voit qu'un pays est pauvre parce que les gens ne mangent pas à leur faim
--	--	---

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Enfin, l'enseignant fixe au tableau les hypothèses formulées par les élèves pour répondre au questionnement de départ.

348 P	très bien l'Inde c'est en Asie aussi donc je vais mettre quoi en vert parmi vos hypothèses verte qui sont bonnes là sur sur quels sont les pays riches et les pays pauvres l'Afrique l'Inde
-------	---

Annexe 8 : GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays : cours de géographie en SEGPA

Le choix didactique de l'enseignant de ce cours de géographie est d'appliquer à cette discipline la démarche d'investigation scientifique avec tous les ingrédients qui la composent : un questionnement de départ, une expérience qui consiste en un travail d'interprétation de graphiques, la formulation d'hypothèses et leur validation. On assiste là à un croisement entre la didactique de la géographie et la didactique des sciences de la vie et de la terre.

Quand la preuve par l'expérience ou l'analyse de données sert l'argumentation en SVT et en EPS

En SVT, la preuve par l'expérience et la manipulation constitue le cœur de la démarche scientifique. Par ailleurs, le verbe « prouver » est un synonyme du verbe « argumenter³¹⁵ ».

3' 00	16 P	quelle est la consigne d'aujourd'hui qu'allez-vous devoir faire à partir de ce constat on a vu que oui euh Irène
	17 F10	on doit montrer que le calcaire est dissous par le liquide
	18 P	et comment vous allez procéder Enzo
	19 G10	est en fait le calcaire c'est quelque chose comment dire poudreux euh comme ça qu'on dit
	20 P	moi je dis rien + je t'écoute
	21 G10	et on va voir avec l'eau de pluie ça va se dissoudre grâce à des bandelettes test
	22 P	alors + vous êtes d'accord avec lui
	23 E	oui
	24 P	oui
	25 F7	on va faire une expérience
	26 P	une expérience
	27 F7	avec du calcaire et de l'eau de pluie
	28 P	ok et pour finir
	29 G6	on va prouver grâce à l'expérience que l'eau de pluie est euh euh elle elle est + elle arrache l'élément de
	30 F6	du calcaire

Annexe 11 : SVT2-REP+/Energie : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles

³¹⁵ Source : dictionnaire des synonymes, consulté en ligne à l'adresse : <http://www.synonymes.com/synonyme.php?mot=argumenter&x=36&y=37>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

L'intervention de l'élève G6 au tour de parole numéro 29 démontre son acquisition du lien entre la preuve scientifique et l'expérience. Pour autant, la manipulation n'est pas le seul levier de l'argumentation ; l'interprétation de tableaux de données y contribuent également :

11' 00	155 P	qu'est-ce qu'on peut en déduire comment est-ce qu'on peut expliquer cette différence + Oui Oussam	
	156 G4	Ça veut dire que quand on respire et ben on en gardera encore un peu dans le corps et après on en sort après et ben en cas on respire encore on en sort encore plus	
	157 G2	Parce que	
	158 P	Alors là on parle pas de la respiration là on parle de ce qui se passe à l'intérieur du muscle + donc qu'est-ce que ça nous indique sur le fonctionnement du muscle	
	159 G4	Il prend du dioxyde il garde du dioxyde de carbone	
	160 P	Est-ce que + si ce que tu me dis c'est cohérent avec les chiffres + toi tu me dis que le muscle il garde du dioxyde de carbone et on voit que à la sortie il y en a plus + Abdou	
	161 G3	Ben non au contraire + ah ben le dioxyde de carbone et ben il reste pas + il sort	
	12' 00	162 P	Le muscle en rejette
	163 G3	Rejette	
	164 P	Très bien	
	165 G3	Voilà c'est ce que j'ai dit	
	166 P	C'est très bien Abdou tu as tout à fait raison + on voit que à la sortie il y en a plus qu'à l'entrée + donc ça nous montre que le muscle il en a rajouté + il en a rejeté + dans le sang	

Annexe 11 : SVT2-REP+/Energie : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles

Dans ce cours de SVT dédié au cycle de production énergétique du système musculaire humain, l'enseignante de cette classe de cinquième ordinaire, située dans un collège REP+, engage les élèves dans un travail d'argumentation scientifique à partir de l'analyse d'un tableau de données. En EPS, la démarche est similaire mais le support change : cette fois, c'est à partir de données quantitatives issues d'une feuille de match, que l'élève interrogé argumente ses propos *qui sont, dans cet extrait, de l'ordre du compte rendu sportif*.

54' 30	41 P	Est-ce qu'il y a un joueur qui est ressorti comme euh + ou une joueuse qui est ressortie comme euh + euh + dominante dans le groupe etc + euh en terme de résultats sportifs hein + les résultats ça donne quoi
	42 F	Ça donne que + c'est pas très serré tout le temps + tout le temps
	43 P	Euh on pourrait avoir des précisions
	44 F	Ben par exemple 11/3 11/4 11/3
	45 P	Oui mais qui a 11/3 qui a
	46 F	C'est l'équipe de Bastien Loïc Eva et Adrien

Annexe 14 : EPS-NR/Badminton : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe

De la même manière qu'en SVT, l'enseignant de ce cours d'EPS encourage les élèves à argumenter leurs propositions à partir de relevés de scores élaborés par eux, *même durant la phase d'activité*.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La première partie de l'étude précise l'accent mis sur le langage dans la nouvelle version du socle, et analyse les trois fonctions qui lui sont attribuées dès le cycle des apprentissages premiers³¹⁶, à savoir :

- ✓ *Communiquer*, à travers des activités qui favorisent l'interaction,
- ✓ *Structurer la langue*, à travers des activités qui favorisent la compréhensibilité du discours, et
- ✓ *S'exprimer*, à travers des activités qui favorisent l'expression, *comme verbaliser une action, décrire, exprimer ses sentiments, imaginer ou encore formuler des hypothèses, ou encore argumenter.*

L'événement didactique « argumenter dans les disciplines » que nous venons d'analyser répond, par conséquent, à l'une de ces trois fonctions du langage.

Par ailleurs, le cadre théorique de l'étude précise qu'aucune discipline scolaire ne peut prétendre au monopole de l'argumentation. C'est la raison pour laquelle, faire comprendre aux élèves l'enjeu d'une justification de leurs idées dans toutes les disciplines, est l'objectif défendu par Gwenaëlle Ayrault (2013³¹⁷). Comme nous venons de le voir, l'activité « argumenter » n'est pas la même en histoire-géographie, en SVT et en EPS. Cependant, les activités langagières sollicitées sont similaires :

- ✓ elles sont logiques dans la mesure où elles contribuent à un raisonnement scientifique et rationnel,
- ✓ elles sont dialogiques dans la mesure où des supports écrits alimentent le contenu des productions orales,
- ✓ enfin, le métalangage mobilisé par les enseignants est toujours le même : il s'agit du discours simulé qui consiste à indiquer à la classe ce qu'il est en train de faire. Ces discours simulés (Cicurel, 1985, Dabène, Cicurel *et alii*, 1990, Chnane-Davin (*dir.*), Felix et Roubaud, 2011) apparaissent soulignés dans les extraits de séance.

³¹⁶ Groupe de travail « Maîtriser la langue française pour réussir à l'école » Circonscription Bobigny 1. Réflexion menée par Michelle Dufresnoy CASNAV, Christelle Mordrelle, Enseignante RASED, Jacqueline Saint Julien, CPC sous la Direction de Mme Koch, IEN de la circonscription de Bobigny 1

³¹⁷ Source : Gwenaëlle Ayrault, « L'argumentation dans toute les disciplines » publié le 28 octobre 2013 sur :

https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_334639/fr/l-argumentation-dans-toutes-les-disciplines

10.5.2 *Exprimer l'objectivité et la subjectivité, dans les disciplines*

Un document présenté en première partie émanant de l'Académie de Besançon³¹⁸ attribue, à notre langue, trois fonctions :

- ✓ *Une fonction de communication et de socialisation* : basée sur un modèle de transmission entre un émetteur et un récepteur. Cette seule fonction conduit à une vision trop réductrice de la langue, dont la complexité dépasse largement un simple rôle de transmetteur technique de communication.
- ✓ *Une fonction symbolique* : cette fonction ne reproduit pas le réel mais le représente dans plusieurs disciplines, comme les mathématiques (Millon-Faure, 2011, p. 31), les arts visuels, l'histoire-géographie, l'EPS avec les APSA ou le français notamment, *mais pas seulement* ; l'histoire des arts fonctionne, avec la réforme du collège en vigueur depuis la rentrée 2016, en synergie avec l'ensemble des disciplines dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires³¹⁹ (EPI).
- ✓ *Une fonction cognitive* décrite par J. Gardes-Tamine comme essentielle à l'intelligence de l'homme et du monde³²⁰. Cette fonction relève d'une capacité de connaissance du monde en le nommant avec un découpage de la réalité par l'organisation de trois composantes : le lexique, la morphosyntaxe et le récit.

Le tableau de la page suivante regroupe les éléments du corpus concernés par cet événement remarquable : « exprimer et faire exprimer l'objectivité et la subjectivité, dans une production écrite et un raisonnement scientifique » :

Tableau 60 : *Eléments du corpus concernés par l'événement didactique « exprimer et faire exprimer l'objectivité et la subjectivité, dans une production écrite et un raisonnement scientifique »*

Objet d'apprentissage	L'expression de l'objectivité et la subjectivité, dans une production écrite et un raisonnement scientifique		
Catégories	Identique ou différent (e)	Type (s) de classe (s)	Code des annexes
Type (e) de classe	identique	REP +	FR2-REP+/Littérature / SVT2-REP+/Energie HIST2-REP+/Vercingétorix
Elèves ou Groupe classe	différents		
Discipline (s)	différentes		Français / Histoire / SVT

³¹⁸ Document « Maîtrise de la langue française » - Collège des IA-IPR

³¹⁹ Source Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid99750/epi.html>

³²⁰ J. Gardes-Tamine, *De la phrase au texte : enseigner la grammaire*.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Quand le contrat didactique interfère sur l'objectivité des réponses des élèves

Examinons à présent ce que donne à voir la transcription et nos observations sur cet événement :

Dans un premier temps, l'enseignante de français sollicite l'intervention orale des élèves sur des secrets inventés par eux-mêmes. Les récits sont personnels, donc subjectifs. Il s'agit là d'une formulation de jugements et de sentiments personnels au lecteur. Dans les interventions orales des élèves, l'emploi de pronoms personnels à la première personne est exclusif. Le choix des termes « j'arrache, je vole » et l'incertitude temporelle « je ne sais plus depuis quand j'ai commencé » renforcent le récit. Libre dans le choix de ses propos, l'élève recherche ici clairement à produire un effet sur son auditoire :

8' 30	90 P	alors la dernière fois on vous a demandé d'écrire un secret hein + comme le rappelait Raphaëlle évidemment ça
8' 50		pouvait être ça devait être un secret qui n'était pas un véritable secret puisque il va être révélé à l'ensemble de
9' 00		la classe + alors on va sortir nos petites feuilles et on va regarder ce que vous avez trouvé c'est bon + alors on y va ++ alors on va écouter + chut chut chut s'il vous plaît + Amir c'est bon + tu veux commencer + alors surtout tu parles bien fort on va attendre que tes camarades aient + aient terminé leur discussion +
	91 D	Je fais une petite liste des secrets + pour mémoire
10' 00	92 G2	Mon secret est de voler j'ai attrapé la maladie de la kleptomanie + je ne sais plus depuis quand j'ai commencé à voler + j'arrache les sacs + je vole les bijoux + et je je + je vole + ce qui peut me rapporter de l'argent
	93 P	Oh
10'30	92 G2	Mais mais ce qui me rapporte rien je vole pas
	93 P	D'accord + on est bien d'accord que tu vas pas voler nos cours alors c'est ça

Annexe 2 : FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure

Cette activité renforce la septième composante de la maîtrise de la langue que nous avons définie en première partie intitulée « *Les attentes de l'élève et l'effet qu'il recherche dans la situation de communication* ».

En dernière partie de séance, l'enseignante engage à nouveau un débat interprétatif à partir de la lecture d'un chapitre de l'œuvre, effectuée par l'auteure. Cette fois, elle introduit le débat par une question ouverte au tour de parole 268, puis deux questions inférentielles aux tours de paroles 272 et 280. Les récits produits sont objectifs. Il s'agit là d'une interprétation, et non d'une formulation de jugements et de sentiments très personnels. L'emploi de pronoms personnels à la troisième personne est exclusif. Les termes employés sont des synonymes (*stressée pour rapide*), ou identiques à ceux de l'auteure : (*comme la sirène de pompier*) :

	260 P	vous avez relevé dans le chapitre 2 que vient de lire Raphaëlle d'autres manies de certaines personnes là +
	261 F2	Ah oui euh sa mère elle crie
	262 P	Sa mère elle crie
	(...)	(...)
	268 P	quelle expression elle a utilisé Raphaëlle pour parler de la maman de Romane
	269 F7	Elle est comme la sirène là comme la sirène de pompier

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

31' 30	270 P	Oui donc tu peux imaginer hein euh elle doit crier + oui
	271 F1	Elle se ronge aussi la peau des doigts
	272 P	Oui elle se ronge aussi la peau des doigts qu'est-ce que ça peut donner comme indications sur le caractère de la maman
	273 F8	Elle est stressée
	274 P	Oui
	(...)	(...)
	280 P	alors pourquoi tu dis que la maman est pressée
32' 00	281 G5	Parce que elle est rapide comme elle parle avec se fille + elle lui dit même pas elle lui dit même pas + ouais comment ça se passe ta journée et tout elle lui direct va acheter les courses et tout
	282 P	Oui
	283 G5	Elle cherche pas à comprendre
	284 P	Oui + c'est vrai +

Annexe 2 : FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure

En histoire lorsque la question émane d'un élève, un débat interprétatif, *dans lequel les élèves se projettent d'eux même dans la situation*, s'engage spontanément. Les propositions sont, *dès le départ*, objectives :

28' 00	70 P	quel est le nom du chef des gaulois si Jules César c'est un romain quel est le gaulois c'est pas lui
	71 G4	Ah c'est lui là Vercingétorix
	72 G2	Monsieur
	73 P	Oui
	74 G2	Monsieur pourquoi il est sévère
	75 P	Ah ah pourquoi il est sévère
	76 G4	Parce que si il va être gentil ils vont pas l'écouter
	77 P	Ah

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Lorsque la question émane de l'enseignant, l'élève cherche avant tout à se conformer à la réponse attendue par l'enseignant. Dès lors qu'il y a assimilation du milieu par le contrat, les propositions formulées deviennent subjectives :

30' 00	89 P	Alors pourquoi est-ce qu'il frappe les gens
	90 G3	C'est pour ton bien
	91 P	Euh non c'est pas pour ton bien tu réponds pas à la question + euh tu me montres à quel point il est sévère je sais qu'il est sévère parce qu'il frappe les gens d'accord mais pourquoi il les frappe
	92 G2	Moi je sais
	93 P	Hop hop hop on va le voir après
	94 G3	Parce qu'il font une faute monsieur c'est grave
	95 P	Si chaque fois que vous faisiez une faute on vous coupait une oreille ou on vous crevait un oeil euh
	96 G3	Parce qu'il embête
	97 P	Ah non il embête pas il dit il fait une faute

Annexe 7 : HIST2-REP+/Vercingétorix : cours d'histoire sur l'exercice du commandement

Dans ce cours d'histoire dédié à l'exercice du commandement, l'enseignant cherche à faire expliquer des gestes de commandement, de manière objective. En SVT, l'enseignante recherche la même objectivité, dans un exercice d'interprétation d'un tableau de données scientifiques relative aux transformations chimiques opérées par notre système musculaire :

	155 P	Alors + on revient au dioxyde de carbone + donc vous me dites + on le constate dans le tableau qu'il y a plus de
--	-------	--

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

		dioxyde de carbone à la sortie du muscle + qu'à l'entrée + qu'est-ce qu'on peut en déduire comment est-ce qu'on peut expliquer cette différence + Oui Oussam
	156 G4	Ça veut dire que quand on respire et ben on en gardera encore un peu dans le corps et après on en sort après et ben en cas on respire encore on en sort encore plus
	157 G2	Parce que
	158 P	Alors là on parle pas de la respiration là on parle de ce qui se passe à l'intérieur du muscle + donc qu'est-ce que ça nous indique sur le fonctionnement du muscle
	159 G4	Il prend du dioxyde il garde du dioxyde de carbone
	160 P	Est-ce que + si ce que tu me dis c'est cohérent avec les chiffres + toi tu me dis que le muscle il garde du dioxyde de carbone et on voit que à la sortie il y en a plus + Abdou
	161 G3	Ben non au contraire + ah ben le dioxyde de carbone et ben il reste pas + il sort
12' 00	162 P	Le muscle en rejette
	163 G3	Rejette
	164 P	Très bien

Annexe 11 : SVT2-REP+/Energie : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles

Dans ce cours de SVT dédié à la production de l'énergie dans les muscles, l'enseignante cherche à faire expliquer la différence de composition du sang humain aux deux extrémités d'un muscle.

Comprendre et exprimer l'objectivité et la subjectivité en classe rend l'élève sujet et acteur des interactions verbales (M.E.N., 2013³²¹). It contribue fortement à sa maîtrise de la langue par la pratique du débat interprétatif (M.E.N., 2002 et 2013, p. 26).

Que ce soit pour expliquer un récit littéraire, présenter des arguments scientifiques ou qualifier les propos et les agissements d'un personnage historique, les notions d'**objectivité** et de **subjectivité** s'opposent sur plusieurs points :

L'**objectivité** d'un propos est liée aux expressions et au vocabulaire employés. Elle s'exprime généralement en termes de neutralité, d'impartialité, de désintéressement, ou d'impersonnalité³²². Il s'agit d'une prise de distance du sujet vis-à-vis de lui-même. L'individu objectif est censé, *au moment de porter un jugement*, abandonner tout ce qui lui est propre pour atteindre une espèce d'universalité.

La **subjectivité** s'oppose à l'objectivité en cela qu'elle permet à l'auteur d'exprimer ses idées personnelles. Est subjectif ce qui dépend de moi ou d'un point de vue particulier. Un jugement est subjectif s'il reflète, les passions les préjugés et les choix personnels du sujet³²³.

³²¹Eduscol (Novembre 2013) : Ressources pour le collège et le lycée, consulté à l'adresse :

http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

³²² Lalande André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. P.U.F.

³²³ Aurox Sylvain et Weil Yvonne, *Nouveau vocabulaire des études philosophiques*. Hachette.

Dès lors que la subjectivité se rapporte à l'élève dans sa relation à l'enseignant et au savoir, l'objectivité se rapporte à l'objet même du savoir³²⁴. Préserver l'équilibre entre contrat didactique et milieu nous semble fondamental pour éviter toute interférence entre l'élève et l'objectivité, de la même manière qu'entre l'élève et le savoir.

10.6 Synthèse des résultats de l'analyse du corpus

L'analyse des dix-sept séances du corpus a permis la collecte de données quantitatives et qualitatives. La plupart des données recueillies concernent les élèves, d'autres concernent les enseignants et les salles de classe.

Les données relatives aux élèves nous informent sur :

- ✓ Leur participation aux interactions langagières, *avec le temps de parole que leur ont accordé les enseignants pendant les cours,*
- ✓ le volume de leurs prises de parole,
- ✓ leur degré d'initiative dans la prise de parole en classe,
- ✓ des caractéristiques qualitatives relatives à leurs interventions orales, et enfin
- ✓ leur ressenti formulé dans nos questionnaires, *quand au niveau de difficulté des cours et leur degré d'aisance à l'oral.*

Les données relatives aux enseignants nous informent sur :

- ✓ Leurs caractéristiques vocales, *avec le débit l'intensité et la puissance de leur voix,*
- ✓ le contenu de leur discours, *avec le nombre et le type de consignes, de questions, de reformulations, qu'ils formulent en classe, le volume de termes polysémiques et/on transversaux qu'ils enseignent et le type dominant de discours qu'ils tiennent en cours, et enfin*
- ✓ leurs choix pédagogiques et didactiques, *avec le nombre et le type de valorisations et de recentrages de l'attention qu'ils formulent en direction des élèves, la nature des opérations intellectuelles qu'ils sollicitent chez les élèves, les postures professionnelles qu'ils adoptent, leur niveau de réticence didactique et enfin le temps qu'ils accordent à l'élève interrogé pour répondre à la question posée.*

³²⁴ Source : <https://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/reperes/objectif.htm>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Les données relatives aux salles de classe nous informent sur :

- ✓ La disposition des bureaux, avec les plans de classe,
- ✓ la position des élèves les plus souvent interrogés, et l'emplacement du tableau et des espaces de rangement dans la classe.

Les éléments ainsi recueillis font apparaître des traces de généralité et de spécificité entre les quatre disciplines et les quatre types de classes concernés par le corpus :

Parmi les traces de généralité inhérentes à la ***participation des élèves aux interactions langagières***, on peut retenir :

- ✓ Un temps de parole accordé pendant la classe aux élèves, plus important en SVT et en français qu'en histoire-géographie et en EPS,
- ✓ un temps de parole accordé aux élèves, plus important en SEGPA et en UPE2A que dans les classes ordinaires,
- ✓ un temps de parole très faible (*inférieur à 10%*) accordé aux élèves en EPS
- ✓ un volume de prise de parole des élèves plus important que celui de l'enseignant(e) en français et en histoire-géographie, *tous types de classe confondus*.

Parmi les spécificités inhérentes à la ***participation des élèves aux interactions langagières***, on peut retenir :

- ✓ Un temps de parole accordé aux élèves, plus important que celui occupé par l'enseignante de SVT de la classe ordinaire non REP,
- ✓ un temps de parole très faible (*inférieur à 10%*) accordé pendant la classe aux élèves, en français et en histoire, dans les classes ordinaires non REP uniquement,
- ✓ un temps de parole très faible (*inférieur à 10%*) accordé pendant la classe aux EANA, en géographie.

Parmi les traces de généralité et de spécificité inhérentes à ***l'initiative de l'élève dans la prise de parole***, on peut retenir :

- ✓ Une sollicitation importante de la part des élèves envers leur enseignant pour obtenir la parole en classe, notamment dans les disciplines histoire-géographie (83%) et SVT (79%), ainsi que dans les classes ordinaires REP+ (78%),

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ une sollicitation moindre de la part des élèves envers leur enseignant pour obtenir la parole en classe, notamment en EPS (50%), ainsi que dans les UPE2A (62%),

En ce qui concerne les *caractéristiques vocales des enseignants*, on observe une puissance de voix plus importante en EPS. Cela est, sans aucun doute, dû au fait que les enseignants de cette discipline exercent le plus souvent en extérieur. Par ailleurs, les débits les plus importants émanent des enseignants de SVT ; à l'inverse, les débits de parole les plus faibles émanent des enseignants des UPE2A. Une exception : le débit le plus faible observé dans le corpus (*92 mots/minute*) provient de l'enseignant d'EPS d'un collège REP+.

Parmi les traces de généricité et de spécificité inhérentes au *ressenti des élèves exprimées dans nos questionnaires*, on peut retenir :

- ✓ Un manque d'aisance à l'oral corrélé à un cours ressenti comme majoritairement difficile en histoire-géographie,
- ✓ une aisance marquée à l'oral corrélée à un cours ressenti comme facile ou très facile en cinquième ordinaire REP+, et enfin
- ✓ un manque d'aisance à l'oral malgré un cours ressenti comme facile en UPE2A.

Parmi les traces de généricité et de spécificité inhérentes aux *caractéristiques qualitatives des réponses des élèves* aux sollicitations des enseignants, on peut retenir :

- ✓ Une acquisition du langage (*orthographe, syntaxe et grammaire des productions écrites et orales*) et du discours (*enchaînement des idées et des arguments*) plus marquée en français que dans les autres disciplines, et plus marquée également dans les classes ordinaires non REP que dans les autres types de classe,
- ✓ un statut de l'élève moins actif en français que dans les autres disciplines,
- ✓ un effet recherché dans la prise de parole, *uniquement en français*,
- ✓ langage et discours restent en cours d'acquisition en UPE2A, malgré un statut très actif des élèves, *toutes disciplines confondues*.

Parmi les traces de généricité et de spécificité inhérentes au *contenu du discours des enseignants*, on peut retenir :

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Un nombre de reformulations bien plus important en SVT que dans les autres disciplines,
- ✓ un nombre de reformulations bien plus important en UPE2A que dans les autres types de classe,
- ✓ un nombre de questions et de consignes bien plus important en SVT que dans les autres disciplines,
- ✓ un nombre de questions et de consignes moins important dans les classes ordinaires non REP que dans les autres types de classe,
- ✓ la présence de consignes implicantes dans la moitié des séances du corpus (*8 sur 17*)
- ✓ c'est dans les classes ordinaires que le nombre de questions et de consignes est le moins élevé,
- ✓ c'est en SVT, en français et dans les SEGPA que l'on trouve le plus de consignes implicantes (*dans 3 séances sur quatre*),
- ✓ C'est en histoire-géographie et dans les classes ordinaires non REP qu'elles sont le moins représentées (*une séance sur quatre*). Dans les huit séances qui comportent des consignes implicantes, celles-ci apparaissent, *dans les synopsis*, dans des phases durant lesquelles la position topogénétique de l'enseignant(e) est médiane ou basse. Un lien entre ce type de consigne et le degré d'implication des élèves dans la production du savoir apparaît donc nettement.
- ✓ c'est en SVT que l'on trouve la proportion de questions ouvertes et inférentielles la plus importante par rapport aux questions fermées et littérales,
- ✓ c'est en UPE2A que l'on trouve la proportion de questions ouvertes et inférentielles la plus importante par rapport aux questions fermées et littérales,
- ✓ c'est dans les classes ordinaires que le nombre de questions littérales est supérieur au nombre de questions inférentielles,
- ✓ alors qu'en français, le nombre de termes métalinguistiques prédomine dans le discours des enseignants, dans les autres disciplines il est constitué d'une majorité d'énoncés explicatifs.
- ✓ C'est en histoire-géographie que l'on recense le plus de termes polysémiques et/ou transversaux sur lesquels les élèves ont rencontré des difficultés de compréhension.
- ✓ Alors que le discours explicatif prédomine chez les enseignants de l'ensemble des séances du corpus, l'histoire-géographie se distingue par une présence importante de discours narratifs, les UPE2A se distinguent par une présence significative de discours

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

descriptifs et le français propose une proportion non négligeable de discours argumentatifs.

- ✓ c'est en français que la tâche est la moins dévolue aux élèves, et c'est en histoire-géographie et en EPS qu'elle l'est le plus.

Parmi les traces de généricité et de spécificité inhérentes aux *choix pédagogiques et didactiques des enseignants*, on peut retenir :

Concernant les valorisations orales et les recentrages de l'attention des élèves

- ✓ Un nombre de valorisations des réponses des élèves par les enseignants bien plus important en SVT (344) que dans les autres disciplines (entre 130 pour l'EPS, et 172 pour le français)
- ✓ un nombre de valorisations des réponses des élèves par les enseignants bien plus important en UPE2A (316) que dans les autres disciplines (entre 82 pour les classes ordinaires non REP, et 281 pour les SEGPA)
- ✓ un nombre de recentrages de l'attention des élèves par les enseignants bien plus important en français (155) que dans les autres disciplines (entre 15 pour l'EPS, et 59 pour les SVT)
- ✓ un nombre de recentrages de l'attention des élèves par les enseignants bien plus important en SEGPA (151) que dans les autres types de classe (entre 28 pour les UPE2A, et 48 pour les classes ordinaires non REP)
- ✓ alors que le nombre le plus faible de valorisations des réponses des élèves a été observé en EPS dans une classe ordinaire non REP (5), les plus importants ont eu lieu en SVT dans une SEGPA (184) puis en français et en SVT dans une UPE2A (96).
- ✓ alors que le nombre le plus faible de recentrages de l'attention des élèves a été observé en EPS dans une classe ordinaire non REP (1), les plus importants ont eu lieu en français dans une SEGPA (91) puis en SVT dans une SEGPA (43).
- ✓ alors que les enseignants valorisent, d'une manière générale, entre deux et trente fois plus les interventions orales de leurs élèves qu'ils ne recentrent leur attention, une inversion de cette tendance a été observée dans deux séances de français : l'une en classe ordinaire non REP (36 recentrages pour 17 valorisations), l'autre en SEGPA (91 recentrages pour 14 valorisations).
- ✓ c'est en EPS, avec 15 recentrages pour 130 valorisations observées, et en UPE2A, avec 28 recentrages pour 316 valorisations, que la proportion de valorisations est la

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

plus importante. Pour autant, c'est en SVT (344 valorisations relevées) que les enseignants valorisent le plus les interventions orales de leurs élèves.

- ✓ à l'inverse, c'est en EPS (130 valorisations relevées) que les enseignants valorisent le moins les interventions orales de leurs élèves.

Concernant les opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves

- ✓ C'est en SVT que les opérations intellectuelles complexes (*exploration, mobilisation, résolution de problèmes, conceptualisation*) sont le plus sollicitées chez les élèves.
- ✓ Par ailleurs, c'est dans les classes ordinaires REP+ et dans les SEGPA que les mêmes opérations intellectuelles complexes sont les plus sollicitées chez les élèves.
- ✓ Ce type d'opérations intellectuelles est, par ailleurs, relativement important en histoire-géographie et en EPS (11).
- ✓ C'est en français que l'on trouve le moins d'opérations intellectuelles complexes (5) et le plus d'opérations intellectuelles simples de type *répétition, application* (24). Dès lors que c'est précisément en SVT, en histoire-géographie et dans les classes ordinaires REP+ que les élèves sollicitent le plus la parole auprès de leur enseignant. Un lien semble donc clairement se dessiner entre le type d'opération intellectuelle sollicitée chez les élèves et leur engagement dans les interactions langagières.

Concernant enfin les postures professionnelles des enseignants

- ✓ A l'exception des SVT, les enseignants des classes ordinaires non REP adoptent, en français et en EPS, exclusivement une posture d'enseignement ; la posture d'enseignement est, par ailleurs, doublée d'une posture de contrôle en histoire-géographie. Dans tous ces cas de figure, le niveau de réticence didactique de l'enseignant est bas et le temps de réflexion accordé aux élèves pour répondre à une question posée par l'enseignant(e) est inférieur ou égal à 2 secondes.
- ✓ A l'inverse, les enseignants de SVT ainsi que leurs collègues des classes ordinaires REP+, des SEGPA et des UPE2A adoptent, au moins autant, une posture d'accompagnement qu'une posture d'enseignement ; la posture d'accompagnement est continue en UPE2A et en SEGPA où les gestes de tissage occupent, par ailleurs, une place importante. Dans tous ces cas de figure, le niveau de réticence didactique de l'enseignant est variable et le temps de réflexion accordé aux élèves pour répondre à une question posée par l'enseignant(e) est supérieur ou égal à 2 secondes et demi, *pour atteindre 3 secondes et demi en UPE2A*. Un lien entre : posture d'enseignement,

niveau de réticence didactique et temps de silence de l'enseignant après question semble donc nettement se dessiner. D'ailleurs, c'est en SEGPA, en classes ordinaires REP+ et en UPE2A que le niveau de réticence didactique des enseignants est le plus élevé.

10.7 Vers une conceptualisation de la maîtrise de la langue française

Comme nous l'indiquions dans la première partie, un concept se distingue très nettement d'une notion. Par son abstraction plus grande, il permet de rattacher un objet à diverses perceptions et d'en organiser les connaissances³²⁵. En effet, alors qu'une notion est définie comme une représentation qu'on peut se faire de quelque chose, (*ou du moins une connaissance plus ou moins intuitive qu'on en a*³²⁶, *par exemple la notion du temps*), un concept est une représentation générale et abstraite de la réalité d'un objet, d'une situation ou d'un phénomène³²⁷.

Emmanuel Kant³²⁸ différencie la notion, du concept, en prenant des faits analogues et en conservant leurs caractéristiques communes. Les ergonomes le perçoivent comme une entité générique qui permet le regroupement de certains phénomènes et répond à certaines problématiques (Béliston, 2012 p. 3³²⁹).

Or notre problématique concerne « la recherche d'une évolution, *adaptée à tous les élèves de collège*, vers une maîtrise de la langue française. »

La synthèse des résultats de nos analyses identifient des traces de généricité et de spécificité inhérentes aux acteurs, *élèves et enseignants*, de la production du savoir. Ces éléments génériques donnent lieu à des invariants. Ces invariants sont de deux natures :

- ✓ Les uns interfèrent dans l'évolution de l'élève vers une maîtrise de la langue,
- ✓ Les autres le portent vers sa maîtrise de la langue scolaire.

Les principaux invariants que nous avons identifiés sont les suivants :

³²⁵ Source : dictionnaire Larousse

³²⁶ Source : dictionnaire Larousse

³²⁷ Source : Wikipédia

³²⁸ Source : <http://education.toutcomment.com/article/quelle-est-la-difference-entre-notion-et-concept-13418.html>

³²⁹ Actes du 24ème colloque de l'Amée-Europe, consultable à l'adresse : <http://ife.enslyon.fr/vst/AgendaColloques/DetailColloque.php?id=815>

Des invariants qui interfèrent l'évolution de l'élève vers une maîtrise langagière

Des interférences à une évolution de l'élève vers la maîtrise de la langue surviennent avec :

- ✓ *Un surcroît de questions. Associé à un délai de réflexion trop court pour y répondre, celui-ci limite l'expression orale des élèves en classe.*
- ✓ *Un abaissement excessif de la réticence didactique réduit, de manière significative, la taille des réponses apportées par les élèves aux questions de l'enseignant. Leur argumentation est inhibée.*
- ✓ *Des consignes non reformulées ou implicites entravent leur compréhension,*
- ✓ *L'absence de termes polysémiques et/ou transversaux en cours, dans le discours des enseignants ; cette absence réduit l'opportunité de liens entre les disciplines*
- ✓ *Un temps de parole inégalement réparti entre les actants : élèves et enseignant*
- ✓ *L'absence d'opérations intellectuelles complexes dans les consignes*
- ✓ *L'absence de gestes de tissage, dans les choix didactiques des enseignants. Celle-ci limite la structuration des apprentissages, et enfin*
- ✓ *L'absence systématique de dévolution de la tâche aux élèves concernés.*

Des invariants porteurs d'une évolution de l'élève vers une maîtrise de la langue scolaire

La synthèse de nos analyses du corpus donne lieu à des invariants porteurs vers une maîtrise de la langue scolaire :

Dès lors que c'est précisément en SVT, en histoire-géographie et dans les classes ordinaires REP+ que les élèves sollicitent le plus la parole auprès de leur enseignant, un lien semble donc clairement se dessiner entre le type d'opération intellectuelle sollicitée chez les élèves et leur engagement dans les interactions langagières.

- ✓ *Les opérations intellectuelles simples produisent, selon les résultats de nos analyses, des interactions figées et redondantes. Les opérations intellectuelles complexes produisent, quand à elles, des interactions productives, en terme de savoir, et évolutives depuis le langage courant de l'élève (langage de communication) vers le langage scolaire (langue de scolarisation et langages des disciplines).*

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Un lien entre : posture d'enseignement, niveau de réticence didactique et temps de silence de l'enseignant après une question, semble nettement se dessiner dans la synthèse de nos analyses.

- ✓ Une posture d'accompagnement et un niveau de réticence didactique élevé constituent un levier pour la maîtrise du discours de l'élève lorsqu'il répond à une question, à savoir, l'enchaînement de ses idées, et des arguments qui les portent.

Dans les huit séances qui comportent des consignes implicantes celles-ci apparaissent, dans les synopsis, dans des phases durant lesquelles la position topogénétique de l'enseignant(e) est médiane ou basse. Un lien entre ce type de consigne et le degré d'implication des élèves dans la production du savoir apparaît donc nettement.

- ✓ Une consigne *implicante* présente l'avantage de capter davantage l'attention des élèves qu'une consigne impersonnelle du type « trouver un synonyme » ; par l'engagement dans la tâche qu'elle suscite, elle facilite la dévolution de l'activité par les élèves et se situe, en général, dans un cadre topogénétique favorable à son engagement dans le travail demandé.

D'autres invariants sont porteurs d'une évolution vers une maîtrise de la langue scolaire :

- ✓ La reformulation d'une question ou d'une consigne déclenche souvent une réponse appropriée ou attendue
- ✓ L'association entre posture d'enseignement et posture d'accompagnement crée une synergie de nature métalinguistique, favorable à une compréhension d'ordre syntaxique, lexical et grammatical
- ✓ L'interdidacticité entre les SVT et l'histoire-géographie constitue un levier aux interactions langagières. En effet, lorsque la démarque expérimentale propre aux SVT est appliquée à l'histoire-géographie, elle augmente significativement l'argumentation des élèves, soucieux de soumettre leurs hypothèses en réponse au questionnement de départ.

La maîtrise de la langue nous semble donc être un concept, et non une notion. Mais se pose alors la question de son évaluation ; comme nous l'avons vu en introduction puis dans la

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

première partie, la nouvelle version du socle met l'accent sur les compétences-clés. Mais une question se pose : comment évaluer une compétence ?

La compétence désigne « *un ensemble de processus complexes qui varient en fonction des situations* » (Béliston, 2012 p. 4). La performance langagière est « *l'actualisation de la compétence dans une situation donnée* » (idem, p. 2).

Or, comme nous l'avons observé dans notre première partie, les préoccupations de l'Union Européenne s'orientent vers une emphase permanente entre les programmes scolaires et les besoins du marché du travail. Si la compétence est un concept distinct de la maîtrise de la langue (Béliston, 2012 p. 5), il paraît bien difficile d'en qualifier tous les aspects, à plus forte raison de les évaluer (idem, p. 3).

Le concept de maîtrise langagière serait-il donc lié au concept de compétence ?

Un concept n'étant jamais isolé (Béliston, 2012 p. 2). Nous postulons que le concept de maîtrise de la langue s'inscrit dans le concept de compétence. Par conséquent, il désigne :

- toute capacité à l'expression, *due aux savoirs lire, dire, écrire et comprendre,*
- à l'expérience cognitive, *par le langage scolaire (langage des disciplines et langue de scolarisation)*
- et à l'expérience sociale, *par les attentes du locuteur et l'effet qu'il recherche dans la situation de communication.*

Par ailleurs, certaines modalités de notre grille d'analyse exercent une influence variable selon le type de classe dans laquelle elles sont mises en œuvre. Par exemple :

- ✓ lorsque l'enseignant modifie le niveau de sa réticence didactique, cela exerce une influence plus grande dans les classes ordinaires REP+, les SEGPA et les UPE2A *que dans les classes ordinaires non REP*
- ✓ lorsqu'il modifie le temps de parole accordé aux élèves, cela exerce une influence plus importante dans les classes ordinaires REP+ et les SEGPA *qu'en classe ordinaire non REP et en UPE2A*
- ✓ lorsqu'il modifie ses caractéristiques vocales, cela exerce une influence plus importante dans les SEGPA et les UPE2A *que dans les classes ordinaires*
- ✓ lorsqu'il modifie le contenu de son discours, cela exerce une influence plus importante dans les classes ordinaires REP+ les SEGPA et les UPE2A lorsqu'il s'agit de la langue de scolarisation. En revanche, les classes ordinaires sont plus sensibles à une variation sur le langage disciplinaire.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- ✓ Alors que les classes ordinaires REP+ interagissent plus avec les consignes complexes, les autres types de classe *en revanche* interagissent plus avec les consignes simples.
- ✓ Par ailleurs, les classes ordinaires REP+ et les SEGPA interagissent plus avec les opérations intellectuelles complexes, *tandis que les classes ordinaires non REP et les UPE2A interagissent plus avec des opérations intellectuelles simples.*
- ✓ Enfin, les classes ordinaires REP+ les SEGPA et les UPE2A interagissent plus avec les reformulations *que les classes ordinaires REP+.*

Dans le prolongement des constats de terrain effectués durant nos investigations, intéressons nous, *avant de conclure ce chapitre*, à la situation scolaire des élèves que nous avons observé in situ. Lorsque nous les avons filmé, les élèves étaient tous scolarisés en classe de cinquième, *niveau de classe retenu pour notre corpus*. Aujourd'hui ces mêmes élèves ont terminé leur cursus de collège et ont passé les épreuves du diplôme national du brevet (DNB). Nous nous sommes donc rapprochés des établissements dans lesquels nous avons été accueillis afin de recueillir les résultats de ces mêmes élèves au brevet des collèges.

Voici les données recueillies auprès des établissements qui nous ont accueillis :

Tableau 61 : Taux de réussite au diplôme national du brevet et au Certificat de Formation Générale dans les établissements concernés par le corpus : collèges, SEGPA et UPE2A

Type d'établissement Nom de l'établissement	Taux de réussite au DNB (ou au CFG pour les SEGPA) (données juillet 2015)	
Collège non REP <i>Marseilleveyre</i>	DNB	89 %
Collège REP + <i>Edgar Quinet</i>	DNB	70 %
SEGPA <i>Alexandre Dumas</i>	CFG	69,7 %
SEGPA <i>Arthur Rimbaud</i>	CFG	75 %
UPE2A <i>Beausoleil</i>	DNB	100 % pour les EANA 87.2 pour le collège (non REP)

A titre indicatif, les taux de réussite obtenu par académie sur cette période vont de 80.2 % pour l'académie de Montpellier à 89.7 pour l'académie de Rennes.

Ces résultats nous semblent encourageants, néanmoins l'écart de réussite entre les différents types de classes doit encore diminuer.

CHAPITRE 11

Propositions pédagogiques et didactiques

Le onzième chapitre est consacré à la proposition de pistes de réflexion à l'attention des enseignants ; celles-ci s'appuient sur les interrogations formulées dans la première partie et sur le résultat des analyses quantitatives et qualitatives du corpus.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

La synthèse des résultats de l'analyse des dix-sept séances du corpus a permis le recueil d'éléments génériques et spécifiques entre quatre disciplines et quatre types de classe.

Ces éléments concernent :

- ✓ La participation des élèves aux interactions langagières,
- ✓ Les caractéristiques vocales des enseignants,
- ✓ Le ressenti des élèves collecté dans nos questionnaires,
- ✓ Des caractéristiques qualitatives inhérentes aux interventions orales des élèves,
- ✓ Le contenu du discours des enseignants, et enfin
- ✓ Les conséquences de leurs choix pédagogiques et didactiques.

Les pistes pédagogiques et didactiques proposées sont les suivantes :

Concernant la participation des élèves aux interactions langagières :

- Le recours à la langue maternelle de l'élève par un pair de même nationalité en UPE2A : cette piste favorisera un étayage entre EANA. Privilégier les activités de coopération entre pairs favorise la translation de la langue authentique vers la langue de l'école (Bruno Humbeeck, Willy Lahaye, Catherine Coppée. 2012),
- L'écoute des élèves qui ne s'expriment pas ou ne sollicitent jamais la parole en classe,

Concernant les caractéristiques vocales des enseignants :

- Un débit moyen de parole de l'enseignant n'excédant pas 180 mots par minute, de même que des variations dans son intensité et son débit pendant la classe favorisent l'attention des élèves sur un élément important du cours, ou bien recentrent leur attention lorsque celle-ci se dissipe.

Concernant les caractéristiques qualitatives des réponses des élèves aux sollicitations des enseignants :

- l'entraînement des élèves à l'élaboration de questions pour les placer dans des situations de classe variées qui dépassent les échanges verticaux,
- Laisser à l'élève le temps de la réflexion après lui avoir posé une question : laisser à tous les élèves le temps de chercher, en silence, la réponse attendue,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- L'inscription au tableau des énoncés des élèves les amène vers une formulation explicite et une syntaxe structurée de leurs productions orales,
- Le bannissement de certains termes, couramment utilisés par les élèves, comme « chose, truc, machin, voilà quoi... » pour lutter contre la pauvreté lexicale.
- Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p. 40-41) proposent des conseils pour favoriser la compréhension de la consigne scolaire et conseillent donc aux enseignants de réserver un temps d'enseignement lié à la méthodologie des consignes de façon à ce que les élèves acquièrent les comportements pour décoder les consignes et y répondre. Cette piste nous semble pertinente. L'enseignant fait distinguer les éléments de la consigne qui apportent des informations ou des éléments injonctifs. Jean-Michel Zakhartchouk (1996, p.19-20) partage cette pensée et préconise d'entraîner les élèves à pratiquer les reformulations comme par exemple : • *transformer des consignes questions en consignes impératives et vice versa* • *redire la consigne de façon simplifiée en modifiant syntaxe et lexicale,*

Concernant le contenu du discours des enseignants :

- La compréhension de la consigne dépend de l'expression et des caractéristiques vocales de l'enseignant. Celui-ci doit faire en sorte que les élèves le comprennent et l'écoutent, sans efforts à faire pour « l'entendre » (Zakhartchouk, 1999, p. 43-45).

Concernant les choix pédagogiques et didactiques des enseignants :

- Demander à l'élève de reformuler lui-même sa réponse ou bien de la repréciser plutôt que reformuler soi-même sa production verbale. La reformulation systématique des expressions maladroites : lorsque l'enseignant fait reformuler ou par l'élève lui-même des expressions maladroites, il l'implique davantage dans l'évolution de ses compétences lexicales.
- Le recours au dictionnaire comme outil référentiel lors d'activités de vocabulaire,
- Ne pas donner immédiatement un jugement sur la validité de la réponse d'un élève,
- Privilégier les encouragements et les reformulations chez les élèves à besoins linguistiques particuliers. Cela nous semble exercer une influence bénéfique sur leur acquisition du français langue seconde.

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- Systématiser l'apprentissage des formulations métalinguistiques dans toutes les disciplines : l'enseignement d'un métalangage minimal en classe contribue à l'amélioration de la communication dans la classe,
- Croiser non seulement les disciplines, mais également leurs didactiques (Galisson, 1995, p. 102 ; Chnane-Davin & Cuq, 2008, p. 5)
- L'évitement des orientations précoces en SEGPA dès la classe de sixième notamment. Il nous paraîtrait en effet pertinent de privilégier des moments d'accueil en dispositif lecture dans une classe SEGPA pour les collégiens en difficulté. Ce choix donnerait à la SEGPA un statut de dispositif relais où l'élève serait partie prenante dans le choix de son orientation,
- La répartition des élèves en petits groupes sous la forme de binômes en SVT lors d'activités de manipulation dans le contexte de la démarche expérimentale, ou d'ateliers en EPS lors d'actions motrices, semble favoriser la gestion de l'hétérogénéité d'une classe et la maîtrise langagière du plus grand nombre,
- L'activation simultanée du canal verbal et du canal moteur facilite l'assimilation du geste et sa verbalisation par les élèves en EPS (Lenzen, 2015)
- La tenue d'un cahier d'EPS dédramatiserait, *nous semble-t-il*, le rapport à l'écrit pour certains élèves. Par ailleurs, les écrits produits en EPS pourraient alimenter des projets interdisciplinaires.

D'autres pistes, enfin, à l'attention de l'équipe pédagogique :

- Des rapprochements entre enseignants de l'ensemble des disciplines pour encourager un travail interdisciplinaire sur la polysémie du lexique des disciplines,
- Une étude sur les *Représentations de la grande difficulté par les enseignants* (2005-2006) réalisée par le Ministère de l'éducation nationale a montré que « des dispositifs de remédiation existent. Le *soutien individualisé* et *l'aide au travail personnel* sont perçus comme les « plus efficaces », *le premier par 89,8 % des professeurs des écoles et 86,7 % des professeurs de collège, le second par respectivement 79,6 % et 73 %* (Davin - Chnane, 2008)
- L'encouragement à l'auto-confrontation des enseignants sur leur pratiques de classe afin de leur permettre une analyse de leur postures professionnelles.

CONCLUSION

Un premier constat

Notre recherche trouve son origine dans nos difficultés souvent rencontrées lors de nos cours d'éducation physique et sportive, difficultés à faire traduire en actions motrices par nos élèves, le contenu de nos consignes. Le caractère pluriel de la situation linguistique des classes et des établissements scolaires amène le constat d'une inégalité langagière et socioculturelle entre les élèves. Tous ne développent pas les mêmes compétences ni le même rythme d'apprentissage. Pour autant, chacun a des connaissances, des compétences, des attitudes qu'il faut valoriser pour permettre à tous d'atteindre les niveaux attendus (M.E.N., 2015).

Un concept à définir et à explorer

Poser les bases d'une conceptualisation de la maîtrise de la langue en milieu scolaire revient à désigner :

- toute capacité à l'expression, *due aux savoirs lire, dire, écrire et comprendre*,
- à l'expérience cognitive, *par le langage scolaire (langage des disciplines et langue de scolarisation)*
- et à l'expérience sociale, *par les attentes du locuteur et l'effet qu'il recherche dans la situation de communication.*

Une évolution amorcée par l'institution

L'omniprésence du terme « langage » dans la nouvelle version du socle commun de connaissances de compétences et de culture *en vigueur à partir de la rentrée 2016* génère un écho au langage des disciplines et conforte l'idée que la grammaire et l'orthographe ne sont que des composantes nécessaires mais loin de suffire à une maîtrise du langage. « lier davantage que ce n'est le cas actuellement et notamment en France, l'éducation, avec les possibilités d'emploi, l'égalité des chances et bien entendu le développement personnel de l'élève. » (M.E.N., 2012)³³⁰ est devenu incontournable.

³³⁰ Odile Quintin, Administrateur principal de la commission européenne honoraire, Eduscol : Présentation du socle commun, consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254

Validation des hypothèses de la recherche

L'ethnographie des séances a fait apparaître un lien étroit entre, d'un côté la distance qui sépare la langue d'apprentissage de la langue d'enseignement et de l'autre, le degré d'acquisition ou de maîtrise par les élèves de la langue française.

Trois questions se sont posées :

- ✓ **Q.1** Qu'entend-t-on par « maîtrise de la langue française » au collège ?
- ✓ **Q.2** Quelle est la nature des obstacles à une maîtrise de la langue française, rencontrés par certains collégiens au cours de leur scolarité ?
- ✓ **Q.3** La relation didactique qui s'établit entre élèves et enseignant dans le cadre d'activités langagières visant la maîtrise de la langue est-elle strictement spécifique à une discipline et un type de classe ou bien tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ordinaire ?

Le problème central de cette thèse a consisté en : « la recherche d'une évolution, adaptée à tous les élèves de collège, vers une maîtrise de la langue française. »

Du questionnement et de la problématique qui précèdent, ont découlées trois hypothèses :

- ✓ **H.1** Le langage scolaire et le langage de communication courante sont deux modes d'expression aux enjeux bien distincts. Cette hypothèse trouve une réponse dans le chapitre trois de notre première partie et est validée par nos analyses.
- ✓ **H.2** Le vocabulaire de certains élèves limite leur compréhension de certaines tâches demandées en classe par les enseignants. Cette hypothèse est validée par nos analyses qui identifient, par ailleurs, d'autres sources d'interférence à la compréhension des tâches confiées aux élèves : les choix pédagogiques et didactiques des enseignants limitent aussi parfois cette compréhension.
- ✓ **H.3** Au delà des spécificités didactiques et linguistiques d'une discipline ou d'un public, existent des traces de généricité propices à une maîtrise de la langue scolaire. Tenter une approche conceptuelle de la maîtrise de la langue revient à rechercher des traces de généricité à partir de spécificités. La synthèse de nos résultats valident cette troisième hypothèse.

Limites de l'étude

L'enjeu de ce travail consistait à comparer l'évolution de plusieurs profils d'élèves dans la maîtrise de la langue française, in situ, durant le temps didactique. En figeant les variables « *discipline scolaire et niveau de classe* », notre intention était de focaliser la comparaison sur les interactions langagières ainsi que sur les gestes d'enseignement. Cependant, l'hétérogénéité de l'âge des élèves accueillis en classe d'accueil limite la neutralisation de la variable « *niveau de classe* » pour ce type de public. Par ailleurs, la taille réduite de notre corpus et les interférences inhérentes à la présence dans les classes d'une personne extérieure génère des perturbations qu'il convient de prendre en compte dans toute analyse de terrain en milieu scolaire. Enfin, les enquêtes PISA auxquelles nous nous référons dans le chapitre trois ne font pas l'unanimité quant au choix des contenus d'évaluation, des critères de ciblage des populations ou encore à la transparence des choix méthodologiques du programme (Bart et Daunay, 2016 p. 22). Pour autant PISA demeure, à notre connaissance, le seul programme parmi les dispositifs existants, à cibler l'ensemble des élèves âgés de 15 ans, quelle que soit la nature des difficultés auxquelles ils ont été confrontés, et cette population répond le mieux à celle étudiée dans notre corpus.

Perspectives

Les perspectives dans le domaine de la maîtrise de la langue française sont nombreuses. Les pistes proposées dans le cadre de cette étude restent à explorer dans des contextes plus larges et plus variés. Il conviendrait d'étendre l'interdidacticité (Chnane-Davin et Cuq, 2008, p.5 ; Galisson, 1995, p. 102) à l'ensemble des disciplines afin d'approfondir l'orientation donnée par les nouveaux programmes du collège avec les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). Passer de l'interdisciplinarité à l'interdidacticité nous semble être le défi à relever pour garantir l'amélioration des pratiques langagières et du rapport à l'écrit pour tous les collégiens, quelle que soit la distance qui les sépare de la langue scolaire.

Par ailleurs, une poursuite de nos investigations à un corpus plus large, dans la classe, vers des méthodes naturelles d'apprentissage comme la pédagogie Freinet, mais aussi au-delà des limites de la salle de classe, avec des dispositifs pédagogiques qui inversent la nature des activités d'apprentissage comme la classe inversée, permettra de mesurer l'effet de pédagogies plus actives sur l'évolution de tous les élèves vers la maîtrise de la langue française.

Références bibliographiques

Académie française, « *le français aujourd'hui* », article consulté le 2 novembre 2015 à l'adresse : <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>

Académie française, 1996 « *Défense de la langue française* », numéro 181, référence : CPPAP N° 59842, juillet, août, septembre 1996, consulté le 28 décembre 2015 à l'adresse : <http://www.langue-francaise.org/dlf181.PDF>

Achard, P. (1993) « *La sociologie du langage* » Presses Universitaires de France "Que Sais-je" 127 p. consulté à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_1_4312

Alpe, Y. et Barthes, A. « *De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ?* », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 29 | 2013, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 22 septembre 2016. URL : <http://dse.revues.org/95> ; DOI : [10.4000/dse.95](https://doi.org/10.4000/dse.95)

Aubry, B. *et al.* (2005). « *Le lexique des disciplines.* » Paris : Retz.

Auzias, D. et Labourdette, J-P. (2014) « *Kirghizistan 2014 Petit Futé* »,

Bart, D. et Daunay, B. (2016). « *Les blagues à PISA* » Editions du croquant

Battaglia, M. (2016) « *Maîtrise de la langue en fin de collège : "peut mieux faire"* », consulté à l'adresse : http://www.lemonde.fr/education/article/2016/07/12/maitrise-de-la-langue-en-fin-de-college-peut-mieux-faire_4968373_1473685.html

Battaglia, M. et Maillard, (2015) « *Réforme des programmes scolaires : ce qui changera pour les élèves* » M. Journal Le Monde, Article du 16 avril 2015 Consulté à l'adresse : http://www.lemonde.fr/campus/article/2015/04/16/programmes-scolaires-les-principales-nouveautes_4616162_4401467.html

Bautier, E. (1995) « *Pratiques langagières, pratiques sociales* », L'Harmattan.

Bautier, E. « *Lire et écrire pour penser et apprendre* » INRP Consulté à l'adresse : <http://www.inrp.fr/zep2/partheme/textes/lec/bautier.html>

Bautier, E. (2006). « *Comment les élèves en difficulté comprennent-ils et se saisissent-ils des tâches proposées par l'enseignant ?* » FNAME-Lille

Bentolila, A. (1996) « *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* », Paris, Plon.

Bessonnat, D. « *Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires* », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 19 | septembre 1998, mis en ligne le 18 avril 2013, consulté le 24 octobre 2015 à l'adresse : <https://ries.revues.org/2860>

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M., Tourigny, F. (1997). « *La maîtrise de la langue au collège* » CNDP & Nathan
- Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M. et Tourigny, F. (Juin 2003) . « *La maîtrise de la langue au collège* », Equipe académique de Bordeaux, Edition : Savoir-Livre-CNDP (réf. CNDP : 755 02023)
- Béliston, C. (2012) « *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* », Actes du 24ème colloque de l'Amée-Europe, consultable à l'adresse : <http://ife.enslyon.fr/vst/AgendaColloques/DetailColloque.php?id=815>
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008) Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et le formation, Bruxelles, De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation » 296 p
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009) « *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* », Éducation et didactique [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté à l'adresse : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Bucheton, D. (2009) « *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés* », Entretien consulté à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-agir-enseignant-des-gestes-professionnels-ajustes>
- Bucheton, D. & Seghetchian, D. « *Tous compétents en français* », (2015) In CRAP - Cahiers pédagogiques N°522
- Brousseau, G. (1998) « *Théorie des situations didactiques* » Ed La pensée sauvage
- Bruckert, L. et Christine Sanguin-Bruckert, C. (2014) « *Le rôle de la voix de l'enseignant dans les situations d'apprentissage.* » 6ème Colloque international du RIPSYDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Education, May 2013, France. pp.67-72, 2014. consultée sur : <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01018635/document>
- Bruner, J. (1983) « *Le développement de l'enfant* » Savoir faire, savoir dire PUF, coll. "Psychologie d'aujourd'hui"
- Bydanova, L. et Ospanova, G. « *Le système éducatif du Kazakhstan* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 59 | avril 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 05 mai 2016. URL : <http://ries.revues.org/2247>
- Brunot, F. (1927) « *Histoire de la langue française, des origines à 1900* » Tome IX La Révolution et l'Empire Première partie : Le français langue nationale , Armand Colin, Paris, consulté à l'adresse : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5843550k>
- Cabau-Lampa, B. « *Le système éducatif de Hong Kong* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 41 | avril 2006, mis en ligne le 16 novembre 2011, consulté le 16 avril 2016. URL : <https://ries.revues.org/1168>
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Unités des politiques linguistiques, Strasbourg, consulté à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Canut, E. (2005) « *Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ?* ». textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispaïl. L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, l'Harmattan, pp.219-232, 2005. <hal-00523606>

Catach, N. (2003) « *L'orthographe française* », Nathan (première publication : 1980)

Chartier, A.-M. « Chervel (André), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 125 | 2010, mis en ligne le 23 septembre 2010, consulté le 04 novembre 2015 à l'adresse : <http://histoire-education.revues.org/2076>

Chnane-Davin, F. (2005) « *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline français.* » Thèse de doctorat Université de Provence, Aix-Marseille 1 diffusée par Thèse à la carte en 2008, Université de Lille.

Chnane-Davin, F. (2008). « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », in JL. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Collection « Didactique des langues », Paris, Didier, p. 21-61.

Chnane-Davin F. et Cuq JP. (Coord., 2008). *Le français dans le monde. Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*. Recherche & Application n°44 CLE International FIPF

Chnane-Davin F. Roubaud MN. Felix C. et Accardi, J. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. PUG

Chnane-Davin, F. (2013). « *Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2, des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide.* » In « *Ecole et langues. Des difficultés en contexte.* » (Galligani, S., Wachs, S., Weber, C.,) Dir. Actes académiques, Riveneuve

Chnane-Davin, F. (2013). « *Les disciplines scolaires entre compétences langagières et savoirs dans des dispositifs spécifiques.* » 3ème Colloque International de l'ARCD

Chnane-Davin, F. et Cuq, JP. (2014). « *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique* » In Actes académiques, Série : langues et perspectives didactiques, Riveneuve Editions

Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay, L. Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.

Cuq, JP. (2004) *Dictionnaire didactique langue étrangère et seconde* CLE

Cicurel, F. (1985). Parole sur parole, ou Le métalangage dans la classe de langue. CLE international. Consulté à l'adresse : <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/Parole-sur-parole.pdf>

Collège des IA-IPR, Académie de Besançon, consulté à l'adresse : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Document_Socle_-_Maitrise_de_la_langue.pdf

Dabène L., Cicurel F., Lauga-Hamid M-C. & Foerster C. (1990). « *Variations et rituels en classe de langue.* » Paris : Crédif Didier, coll. « LAL ».

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Delaubier, J.-P. & Saurat, G. (2013) « *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* » Rapport de l'IGEN n°2013-095 de novembre 2013

Depelteau, F. *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, consulté à l'adresse : <http://www.la-zone.ch/wp-content/uploads/IRSP-synth%C3%A8se-du-livre-de-Depelteau-Inconnue.pdf>

Dispy Micheline (2011) « *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite* » Collection « Tactiques », n°6 Presses Universitaires de Namur

Drouaillière, L. (2013) « *Le niveau de maîtrise orthographique du français chez les étudiants de première année universitaire* » Thèse de doctorat Université d'Aix-Marseille

Ducancel, G. et Astofi, J.-P. (1995) « *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards arrières et aspects actuels* » — Repères N° 12 (P. 5-20).

Dufresnoy, M. Mordrelle, C. Saint Julien, J. « *Maîtriser la langue française pour réussir à l'école* » Groupe de travail de la circonscription de Bobigny, sous la Direction de Mme KOCH, IEN de la circonscription de Bobigny 1. Consulté à l'adresse : [http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/mater_bobigny\(1\).pdf](http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/mater_bobigny(1).pdf)

Duru-Bellat, M. et Lahire, B. (1994) « *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire.* ». In : *Revue française de sociologie*, 1994, 35-1. pp. 141-144 ; consulté à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_1_4312

Education.gouv.fr, 20/08/2015. « *La maîtrise de la langue française, un plan d'action global* », consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html>

Education.gouv.fr, Comparatif des classements PISA en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012, consulté aux adresses : <http://media.education.gouv.fr/file/83/1/4831.pdf>
http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/1_etat_de_l_ecole_2011_pisa_2009_comprehension_de_l_ecrit_evolution_2000_20091.pdf
<https://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf>

Eduscol, La maîtrise de la langue dans l'enseignement du français comme langue seconde, Ministère de l'Education Nationale, consulté aux adresses : <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>
<http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50487/savoir-parler-lire-ecrire.html>

Eduscol, Portail national des professionnels de l'éducation, présentation du socle commun jusqu'à la rentrée 2016, Ministère de l'Education Nationale, consulté à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47412/la-maitrise-de-la-langue-francaise.html>

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Eduscol – La maîtrise de la langue : un plan d'action global, consulté à l'adresse :
<http://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html>

Eduscol, Présentation du socle commun, consulté à l'adresse :
http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=254

Eduscol, le nouveau brevet des collèges à compter de 2017, consulté à l'adresse :
<http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/actualites/actualites/article/nouveau-diplome-national-du-brevet-session-2017.html>

Eduscol, Les résultats des enquêtes PISA entre 2002 et 2012, consulté à l'adresse :
<http://www.education.gouv.fr/cid54176/l-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-culture-scientifique.html>

Eduscol, Stratégie Europe 2020 et lutte contre le décrochage scolaire, consulté à l'adresse :
<http://eduscol.education.fr/cid55122/strategie-europe-2020-et-lutte-contre-l-abandon-scolaire.html>

Eduscol, Comparaisons internationales, consultées à l'adresse :
<http://www.education.gouv.fr/cid59105/comparaisons-internationales.html>

Eduscol – Université d'automne – L'intégration de nouveaux arrivants, consulté à l'adresse :
<http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

Elalouf Marie-Laure, Cogis Danièle, Gourdet Patrice, « Maitrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008 », *Le français aujourd'hui* 2/2011 (n°173), p. 33-44
URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-2-page-33.htm>
DOI : [10.3917/lfa.173.0033](https://doi.org/10.3917/lfa.173.0033).

Evaluation de la compréhension de l'écrit PISA 2012, consultée à l'adresse :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/92/5/DEPP_NI_2013_30_evolution_acquis_elèves_15_ans_comprehension_ecrit_culture_scientifique_Premiers_resultats_evaluation_internationale_PISA_2012_285925.pdf

Eymard, C et Vial, M. (2000) *L'inscription clinique du chercheur en sciences de l'éducation*. La parole comme objet d'étude de la recherche clinique en sciences de l'éducation ? Cahier n°37, En question.

Famose, J.-P. (1985). *L'habileté motrice : analyse et enseignement*. Staps, 6(12), 31-48

Faupin, E. (2015) « *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants* » Thèse de doctorat Université de Sophia Antipolis, Nice

Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et Universitaires (FOU), consultés aux adresses :
<http://www.le-fos.com/>
<http://www.le-fos.com/historique-7.htm>

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Gapaillard, C. (2008) *La Maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire*, SCEREN, CRDP de Basse-Normandie

Gapaillard, C. et Feutry le Penec, S. (2006) *Maîtriser le discours scientifique - Lettres et sciences de la vie et de la Terre collège*, col. Repères pour agir, CRDP de Basse-Normandie

Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.

Goulier, F. (2005). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langues*. DIDIER

Groux D. & Chnane-Davin F. (2009). *Méthodologie de la comparaison en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Gruzon, B. (2008) *Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2 : Pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation*. In : *Etudes de Linguistique appliquée*, Klincksieck, 151, 327-340, p. 1-14

Hagège, C. « *Le français, histoire d'un combat* », Evreux, 1996.

Hélias, P.-J. (1975) « *Le cheval d'orgueil* », Mémoires d'un Breton du Pays bigouden, Terre Humaine, Plon

Hiribarren, A. & Jean-Michel Zakhartchouk (2012) « *Maîtrise de la langue : compétence 1 du socle commun* », In CRAP - Cahiers pédagogiques N°495, février 2012

Intervention de Françoise Robin, IA IPR de lettres, auprès des comités de pilotage des RRS, le 27 novembre 2012, « *La maîtrise de la langue française dans toutes les disciplines* », consulté à l'adresse : <http://carep.spip.ac-rouen.fr/?La-maitrise-de-la-langue-dans>

Humbecq, B., Lahaye, W., Coppée, C. « *L'enfant trilingue : langue de l'école, langue authentique et langue maternelle.* » Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Juillet 2012, Paris, France. <halshs-00795523>, consulté à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00795523>

Jacquelin, C., Logeais, F. (novembre 2014) « *La mission académique Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme et les Journées défense et citoyenneté* » Dossier de presse, consulté le 22 novembre 2015 à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014-2015/90/2/DP-convention-MDL-PI-et-JDC-novembre2014_369902.pdf

Jakobson, R. (1963) « *Le schéma de la communication* » consulté aux adresse : <http://www.linguistes.com/langue/intro.htm>
https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson

Jakobson, R. (1963) « *Les fonctions du langage* » consulté à l'adresse : <http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions-du-langage.asp>

Jarraud, F. (2013) « *Organisation du système éducatif du Qatar* » consulté à l'adresse : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/12/17122013Article635228625949716711.aspx>

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Jaubert, M. et Rebière, M. (2015) « Observer l'activité langagière en sciences », *Aster* n° 31. et « Pratiques de reformulation et construction de savoirs », *Aster* n° 33, In Revue « Les cahiers pédagogiques » N°522 p. 16

Jun Oba, « L'organisation du système éducatif japonais », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 42 | septembre 2006, mis en ligne le 15 novembre 2011, consulté le 20 juillet 2016. URL : <http://ries.revues.org/1130>

Kerbrat-Orecchioni C. (1990). *Les interactions verbales* t. I, Paris, A. Colin.

La langue et l'intégration des immigrants, consulté à l'adresse :

<http://books.google.fr/books?id=8g8RNotnG2AC&pg=PA105&lpg=PA105&dq=contexte+actuel+de+la+maîtrise+de+la+langue+française&source=bl&ots=yNgIkYiXaS&sig=aYxYcTyXK1Q2rSKgnJONyVYdfdc&hl=fr&ei=XbyVTpe>

Laurens V., « Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. », *Le français aujourd'hui* 1/2012 (n°176) , p. 59-75
URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-59.htm.
DOI : [10.3917/lfa.176.0059](https://doi.org/10.3917/lfa.176.0059).

« *La maîtrise de la langue au collège* », Equipe académique de Bordeaux (juin 2003), consulté à l'adresse : http://mathematiques.acbordeaux.fr/pedaclg/interdis/maths_lang/stage2003/extraits_livre_rouge.htm

« *Le système éducatif allemand* », consulté à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_allemand

« *Le système éducatif de Belgique* », consulté à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_belge

« *Le système éducatif de Britannique* », consulté à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_britannique

« *Le système éducatif Canadien* », consulté aux adresses : <http://www.caps-i.ca/fr/education-in-canada/>
http://fr.immigrationcanadaservices.com/?page_id=1762

« *Le système éducatif de la république populaire de Chine* », consulté à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_de_la_R%C3%A9publique_populaire_de_Chine

« *Le système éducatif espagnol* », consulté à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_en_Espagne

« *Le système éducatif français* », consulté à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_fran%C3%A7ais

« *Le système éducatif de Hong-Kong* », consulté à l'adresse : https://www.google.fr/search?q=le+syst%C3%A8me+%C3%A9ducatif+de+hong-kong&oq=le+syst%C3%A8me+%C3%A9ducatif+de+hong-kong&aqs=chrome.0.69i59.20347j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Source : Consulat général de France à Hong-Kong

« *Le système éducatif néo-zélandais* », consulté à l'adresse :

<http://ecolebranchee.com/2013/11/28/nouvelle-zelande-un-systeme-educatif-dont-les-piliers-sont-les-enseignants/>

« *Le système éducatif irlandais* », consulté à l'adresse :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_irlandais

<http://www.departements.fr/sites/default/files/Irlande%20%20lutte%20contre%20le%20d%C3%A9crochage%20scolaire.pdf>

« *Le système éducatif luxembourgeois* », consulté à l'adresse :

<https://www.french-connect.com/485-scolarite-des-enfants-en-belgique-comment-fonctionne-le-systeme-scolaire-luxembourgeois.html>

https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Luxembourg

« *Le système éducatif du Pays-Bas* », consulté à l'adresse :

<https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocTravEt/education%20comparee/Education%20comparee%20Pays%20Bas.pdf>

« *Le système éducatif de Singapour* », consulté aux adresses :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Enseignement_%C3%A0_Singapour

<http://www.moe.gov.sg/education/landscape/>

« *Le système éducatif de Suède* », consulté à l'adresse :

[Bernadette Plumelle, « L'éducation en Suède », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* \[En ligne\], 39| septembre 2005, mis en ligne le 17 novembre 2011, consulté le 25 juillet 2016. URL : <http://ries.revues.org/1316>](#)

« *Le système éducatif de la Suisse* », consulté à l'adresse :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_suisse

« *Le système éducatif de la Corée du sud* », consulté à l'adresse :

https://fr.wikipedia.org/wiki/The_World_Factbook

« *Le système éducatif du Japon* », consulté à l'adresse :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_au_Japon

« *Le système éducatif de la Finlande* », consulté à l'adresse :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_finlandais#cite_note-14

« *Le système éducatif australien* », consulté à l'adresse :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_australien

« *Le système éducatif italien* », consulté à l'adresse :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_italien

http://transalp.lavorosenzafrontiere.org/contenuti_fr/italia/systeme_scolaire_italie.htm

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

« *Le système éducatif du Qatar* », consulté à l'adresse :

<http://www.easyexpat.com/fr/guides/qatar/doha/ecole/systeme-scolaire.htm>

« *Le système éducatif du Kazakhstan* », consulté aux adresses :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2003.dorlin_s&part=74941

http://www.campusfrance.org/sites/default/files/ca_actualite/247406/fiche_curie_kazakhstan.pdf

« *Le système éducatif du Kirghizistan* », consulté aux adresses :

<http://www.globalpartnership.org/fr/country/kyrgyz-republic>

<http://www.unesco.org/bpi/fr/unescopresse/97-206f.htm>

<https://www.google.fr/search?q=scolarit%C3%A9+obligatoire+Kirgizistan&oq=scolarit%C3%A9+obligatoire+Kirgizistan&aqs=chrome..69i57.17922j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=scolarit%C3%A9+obligatoire+Kirghizistan>

« *La scolarité obligatoire en Europe en 2015-2015* », consulté à l'adresse :

http://www.schooleducationgateway.eu/fr/pub/policy/compulsory_education_in_europe.htm

Les systèmes éducatifs : comparaisons internationales, consultées à l'adresse :

http://www.cap-concours.fr/enseignement/preparer-les-concours/concours-de-cpe/les-systemes-educatifs-comparaisons-internationales-mas_educ_15#/page5

L'express, rubrique éducation (10 juillet 2015) : « *Quelles sont les académies qui réussissent le mieux ?* », consulté le 16 janvier 2016 à l'adresse :

http://www.lexpress.fr/education/brevet-2015-quelles-sont-les-academies-qui-reussissent-le-mieux_1697633.html

Le socle commun de connaissances et de compétences, consulté à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Lenzen, B. (2015) « *La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelle finalité ?* » Formation et pratiques d'enseignement en question, N°19, p. 77 à 95, consulté le 16 novembre 2016 à l'adresse : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-Lenzen-FPEQ-19.pdf

Leutenegger, F. « *Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement.* » Recherches en didactique des mathématiques, 2000, vol. 20, no. 2, p. 209-250

Mareuil, A. (1969) « *Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967)* ». In : Revue française de pédagogie, volume 7, 1969. pp. 31-45. doi : 10.3406/rfp.1969.1771, consulté le 19 octobre 2015 à l'adresse :

http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1969_num_7_1_1771

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Sensevy, G. (2002) « *Vers une didactique comparée* » In Revue Française de Pédagogie, n°141, octobre-novembre-décembre 2002, p. 5-16

Millon-Fauré K. (2011) « *Les répercussions des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants* » Thèse de doctorat Université de Provence, Aix-Marseille 1

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Musée de Strasbourg, « *Les Serments de Strasbourg, premier document écrit en français* », Dossier de presse publié par le service communication, 10 novembre 2012, consulté le 2 novembre 2015 à l'adresse :

http://www.musees.strasbourg.eu/uploads/documents/presse/serments/DP_F_Serments.pdf

Nonnon, E. (1989) « *Que voudrait dire aider à comprendre, l'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension* » In : Spirale N°. Consulté à l'adresse :

http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Nonnon_Elisabeth_Que_voudrait_dire_aider_a_comprendre_-_Spirale_1_1989_.pdf

Nonnon, E. « *Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse.* » In: Enfance, tome 44, n°4, 1991. pp. 335-354;

doi : 10.3406/enfan.1991.1989 http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1989

Nonnon, E. (2011) « *Le vocabulaire et son enseignement : quelques critères pour le développement du vocabulaire* » consultée sur le site Eduscol à l'adresse :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/95/1/Elisabeth_Nonnon_111209_C_201951.pdf

Noyau, C. et Onguéné Essono, L.M. (2014) « *La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français* » consulté à l'adresse :

http://colette.noyau.free.fr/upload/CN+LMOE_Reformulation_VoELAN_ssPr.pdf

Ousseynou, T. (2014) « *La francophonie : pratiques culturelles plurielles et didactiques diverses de la langue française* » In Revue d'Etudes Africaines

Ousseynou, T. (2014) « *Didactique du français langue seconde au Sénégal, le cas du français dans les établissements moyen et secondaire* » Thèse de doctorat Université de Provence, Aix-Marseille 1

Piaget, J. (1975) *Apprentissage de l'élève par adaptation à un milieu*

Piemont, N. « *Enseigner le lexique au collège, approche didactique de la lexicologie explicative et combinatoire* » Consulté à l'adresse :

<http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/welcome.php>

PISA 2012 Général

<http://www.education.gouv.fr/cid54175/l-evolution-des-acquis-des-eleves-de-15-ans-en-comprehension-de-l-ecrit.html>

Porquier R. *Réseaux énonciatifs et discursifs dans l'enseignement / apprentissage des langues.* In : Linx, n°11, 1984. Didactique des langues étrangères. pp. 96-115. Consulté à l'adresse :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/linx_02468743_1984_num_11_1_1014

Principes de fonctionnement des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A), consulté sur : https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/annexe-9-Principes-de-fonctionnement-UPE2A-1er-d.pdf

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Programmes de l'école et du collège jusqu'en juin 2015

BOEN Hors série n°3 du 19 juin 2008 consulté à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>

Programmes de l'école et du collège à partir de la rentrée 2016

BOEN spécial du 26 novembre 2015 consulté à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Puren, C. (1988). « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* » Clé International.

Rançon, J. (2009) « *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue, contextes interactionnels et processus cognitifs* » Thèse de Doctorat Université de Toulouse

Renard, O. et Al Harthy S. « Le système éducatif dans le sultanat d'Oman », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 49 | décembre 2008, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 01 mai 2016. URL : <http://ries.revues.org/585>

Rilhc, P. et Gruzon, B. (2008) *Transactions didactiques et action conjointe en milieu scolaire* In : Actes du colloque de Rennes : « Efficacité et Equité en Education » novembre 2008

Saussure, F. (1975) « *Cours de linguistique générale* », Payot.

Sauvageot C., et Dalsheimer, N. « *La situation éducative de la France comparée à celle d'autres pays de l'Union européenne ou de l'OCDE* » In Education & formation N°79 - Novembre 2008, consultée à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid59105/comparaisons-internationales.html>

Séminaire des corps d'inspection de l'Académie de Caen - CRDP - 4 mars 2009 « *La maîtrise de la langue en partage* », consulté le 27 décembre 2015 à l'adresse : https://www.ac-caen.fr/mediatheque/ressources_professionnelles/ressources_documentaires/maitrise_langue_seminaire_compte_rendu.pdf

Sénéchal, D. (2012) « *La maîtrise de la langue dans toutes les disciplines* » In Réunion Collèges RRS au Collège Roncherolles (Bolbec)

Sensevy G. & Quilio, S. (2002). « *Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique* », In Revue française de pédagogie N° 141, octobre, novembre, décembre 2002, consulté à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF141_5.pdf

Sensevy G. & Mercier A. (2007). « *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* » Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2008) « *Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, une activité située ?* » Revue « Recherche et formation » n°57

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Sensevy G. (2010). « Notes sur la notion de geste d'enseignement ». *Travail et formation en éducation* n° 5. Disponible en ligne <http://tfe.revues.org/index1038.html> [consulté le 31-10-2012].

Sensevy, G. (2011) *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck

Schubauer-Leoni, M. & Leutenegger, F. (2002) « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire », in Madelon Saada-Robert et al., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », p. 227-251. DOI 10.3917/dbu.saada.2002.01.0227

Stissi Daniel, « Pour un enseignement de la grammaire du discours. », *Le français aujourd'hui* 2/2003 (n° 141) , p. 44-51

URL : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-44.htm>

DOI : [10.3917/lfa.141.0044](https://doi.org/10.3917/lfa.141.0044)

Simon, P. et Triquet, E. (2009) « Maîtrise de la langue et enseignement des sciences » In *Spirale* N° 43 (P. 75-91).

Stratégie Europe 2020

<http://eduscol.education.fr/cid55122/strategie-europe-2020-et-lutte-contre-l-abandon-scolaire.html>

Tan, J. (2014) « L'enseignement à Singapour : pour quoi ? Pour qui ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 15 avril 2016. URL : <http://ries.revues.org/3852>

Tremblay, R. et Perrier, Y. (2006) « outils et méthodes de travail intellectuel » Les Éditions de la Chenelière inc. *Savoir plus* : 2e éd. 6

Vinel, M. et Taburet, M (2006) « EPS et maîtrise de la langue » Observatoire des pratiques en EPS - Académie de Poitiers

Verdelhan-Bourgade, M. (2002) « *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste* » Paris PUF

Vignier, G. (2001) « *Enseigner le français comme langue seconde* » CLE

Vygotski, L. (1985/1997) « *La Zone Proximale de Développement* »

Weisser, M. « *Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 11 octobre 2012. URL : <http://rfp.revues.org/510>

Zakhartchouk, J-M. (1999) « *Comprendre les énoncés et consignes* » Canopé, CRDP de l'Aisne

Index des Auteurs

- Aizier, 181,
 Achard, 208,
 Al Harthy, 128, 129,
 Alpe, 211,
 Amade-Escot, 234,
 Assude, 263,
 Astolfi, 216,
 Auger, 18, 202,
 Auroux, 499,
 Auzias, 152,
 Ayrault, 213, 218, 488,
 495,
 Barthes, 211,
 Battaglia, 78,
 Baudouin, 181,
 Baudry, 179,
 Bautier, 18, 112, 113, 186,
 199, 202, 207, 229,
 Beaufort, 231,
 Beaumanoir, 43, 69,
 Bentolila, 17, 21, 38, 61,
 101, 113, 116, 117, 175,
 206, 213,
 Berland, 214,
 Bernié, 230,
 Bernstein, 18, 203,
 Bessonnat, 108, 109, 179,
 206, 208,
 Blanquer, 21,
 Blumer, 256,
 Boimare, 18, 41, 203, 212,
 282,
 Bonnet, 46, 72,
 Bouchard, 181, 231,
 Boucheron, 223, 228, 229,
 Bourdieu, 18, 103, 202,
 Bousquet, 51,
 Bramaud, 222, 223,
 Brousseau, 23, 24, 234,
 235, 237, 238, 280,
 Bucheton, 24, 111, 228,
 229, 235, 275, 416, 419,
 424,
 Bruckert, 323,
 Brunot, 36,
 Bruner, 18, 21, 24, 60, 202,
 213, 235, 280,
 Brunet, 228, 424,
 Cabau-Lampa, 117,
 Calin, 198,
 Canut, 60,
 Cappeau, 221,
 Caussidier, 231,
 Cervoni, 179,
 Cicurel, 20, 24, 100, 120,
 235, 271, 276, 422, 451,
 495,
 Charlot, 17, 18, 117, 198,
 203, 424,
 Chervel, 34,
 Chevallard, 23, 235, 237,
 Chiss, 15, 18, 75, 128, 199,
 202, 282,
 Clot, 228,
 Cogis, 39, 42, 45, 48, 50,
 53, 74,
 Colias, 78,
 Copée, 101, 102,
 Cuq, 17, 18, 19, 24, 71, 98,
 113, 117, 118, 119, 175,
 192, 202,
 Cortier, 230,
 Dabène, 20, 24, 100, 120,
 235, 271, 276, 422, 424,
 451, 495,
 Dalsheimer, 160, 164, 165,
 Davin-Chnane, 14, 17, 18,
 19, 20, 21, 24, 36, 51, 46,
 49, 61, 63, 68, 71, 75, 98,
 175, 99, 100, 113, 114,
 116, 117, 119, 120, 128,
 183, 192, 198, 199, 200,
 201, 202, 203, 205, 235,
 267, 275, 344, 387, 451,
 495,
 De Ketele, 246,
 Delaubier, 204,
 Deleuze, 255,
 Deulofeu, 226,
 Dezutter, 24, 235,
 Dispy, 363,
 Drouaillères, 22, 23, 26,
 102, 103, 122,
 Dubois, 58,
 Ducancel, 216,
 Dufresnoy, 96,
 Durand, 228,
 Dutour, 195,
 Ehrlich, 222, 223,
 Elalouf, 39, 42, 45, 48, 53,
 Famose, 354, 444,
 Faupin, 18, 19, 24, 26, 48,
 49, 70, 71, 72, 98, 117,
 192, 201, 202, 231, 246,
 Félix, 20, 100, 120, 181,
 267, 285, 301, 451, 495,
 Feutry le Pennec, 62, 183,
 Fijalkow, 184,
 Filâtre, 205,
 Florin, 222, 223,
 Foerster, 271, 275,
 Forest, 250, 257,
 Fradet, 46, 72,
 François, 223,
 Fusina, 36,
 Galligani, 93, 184, 203,
 Gapaillard, 14, 21, 38, 39,
 40, 62, 63, 69, 95, 173,
 176, 178, 179, 183, 211,
 213, 487,
 Gardes-Tamine, 58, 224,
 496,
 Goffman, 70, 275,
 Goigoux, 18, 202,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- Gombert, 235, 282,
 Goulier, 110,
 Gourdet, 39, 42, 44, 45, 48,
 53,
 Groux, 11, 235,
 Goyet, 94, 122,
 Gruca, 19, 118,
 Gruzon, 23, 235, 256,
 Guillou, 52,
 Hagège, 33, 34,
 Hausberger, 231,
 Hélias, 35, 36,
 Houssaye, 107,
 Humbeeck, 101, 102,
 Hymes, 20, 24, 38, 61, 68,
 100, 120, 192, 275,
 Jakobson, 207,
 Jarraud, 148,
 Jossé, 20, 100, 120, 225,
 Jurado, 63,
 Kerbrat-Orecchioni, 24,
 187, 192,
 Kerneis, 264,
 Klein, 48,
 Labov, 18, 202,
 Labourdette, 152,
 Lahaye, 101, 102,
 Lahire, 207,
 Lalande, 499,
 Laparra, 49, 174, 179, 222,
 Laudet, 210,
 Lauga-Hamid, 271, 275,
 Lentin, 37, 101,
 Lenzen, 444,
 Le Pennec, 183,
 Leutenegger, 23, 24, 25,
 234, 235, 240, 241, 243,
 244, 266,
 Ligozat, 23, 235, 264,
 Liria, 228, 424,
 Lussault, 15, 53, 54, 78,
 167,
 Malkoun, 263, 264,
 Mareuil, 34,
 Martinez, 165,
 Mendonça-Dias, 18, 164,
 117,
 Mercier, 23, 24, 63, 211,
 234, 235, 240, 258, 263,
 270, 271, 279, 280, 297,
 Millon-Faure, 18, 35, 36,
 58, 59, 98, 186, 201, 202,
 230, 238, 279, 495,
 Molinatti, 231,
 Moniot, 231,
 Mordrelle, 96,
 Nédelec-Trohel, 264,
 Ngalasso, 113,
 Nonnon, 18, 199, 202, 221,
 223,
 Noyau, 374,
 Onguéné, 374,
 Orsena, 97,
 Ousseynou, 113,
 Peillon, 55,
 Perrenoud, 98,
 Piaget, 223,
 Piemont, 223,
 Polguère, 224,
 Portelette, 66,
 Postic, 246,
 Pougeoise, 37, 103, 122,
 167, 193,
 Puren, 24, 235,
 Quilio, 23, 235, 250, 425,
 427, 488,
 Quintin, 16, 52, 168,
 Racine, 213,
 Rafoni, 181,
 Rayou, 18, 199, 202,
 Rebière, 102,
 Renard, 128, 129,
 Rey-Debove, 225, 229,
 Rilhac, 264,
 Robert, 20, 100, 120, 225,
 231,
 Rochex, 18, 202,
 Roubaud, 20, 100, 120,
 451, 495,
 Sanguin-Bruckert, 323,
 Santini, 264,
 Saussure, 58, 60,
 Sauvageot, 160, 164, 165,
 Saurat, 204,
 Schubauer-Léoni, 23, 24,
 25, 211, 234, 235, 240,
 241, 243, 244, 256, 266,
 297,
 Sensevy, 23, 24, 211, 234,
 235, 236, 237, 240, 241,
 243, 244, 247, 248, 249,
 250, 254, 256, 258, 259,
 262, 263, 264, 264, 270,
 271, 279, 280, 297, 331,
 344, 425, 427, 488,
 Simon, 35, 216, 217,
 Soulé, 228, 229, 275, 416,
 419,
 Stevenson, 219,
 Stromboni, 215, 488,
 Taburet, 183,
 Talin,
 Tan, 137,
 Terrail, 101,
 Terrisse, 210,
 Thévenot, 226,
 Tiberghien, 263, 264,
 Tourrigny, 179,
 Triquet, 35, 216, 217,
 Vallaud-Belkacem, 121,
 169,
 Venturini, 234,
 Verdelhan-Bourgade, 17,
 20, 68, 98, 99, 100, 113,
 117, 119, 120, 175, 275,
 Vergnaud, 229, 416,
 Vignier, 17, 20, 68, 71,
 99, 100, 113, 117, 120,
 175, 181, 275,
 Visentin,
 Voirin,
 Vygotski, 18, 21, 24, 60,
 198, 202, 205, 223, 235,
 241,
 Vinel, 183,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Wachs, 93, 184, 203,

Weber, 93, 184, 203,

Weil, 499,

Willy, 95,

Wittgenstein, 263,

Zakhartchouk, 111, 226,

323,

Index des Notions

Action conjointe	25, 324-238, 242, 244-264, 329-331,	Difficulté	18, 19, 198, 202,	Illettrisme	74, 205,
Argumentation	217, 488,	Discipline scolaire	15, 22, 23, 24, 26, 34, 35, 102, 109, 114, 210-212, 218, 336, 378, 487, 496,	Interactions langagières	230, 272, 301, 313,
Attitude	64,	Discours enseignant	18, 276, 326, 437, 451, 502, 513,	Interdisciplinarité	87,
CECRL	89, 121,	Diplôme national du brevet des collèves	71, 73, 510,	Interférence	107, 113,
Choix didactiques	278, 329, 407, 486, 504, 513,	Enonciation	45,	Langue	19, 32, 34-37, 39, 57, 58, 62, 69,
Choix pédagogiques	282, 407, 504, 513,	Enquêtes	126, 127,	Langue de scolarisation	21, 68, 70, 100, 101, 111, 119, 346,
Cinquième Non REP	361, 369, 370, 406, 414, 431, 446, 461, 469, 479, 483,	Erreur orthographique et syntaxique	486,	Langue des disciplines	21, 68, 111, 327,
Cinquième REP +	361, 370, 371, 406, 414, 432, 447, 462, 470, 480, 483,	Etayage	22, 60, 280,	Langue/trace écrite	216, 226, 473,
Collocation/Cooccurrence	224,	Evaluation	183,	Langue objet	22, 111, 115, 215,
Comparaison	234, 240, 243,	EPS	23, 311, 360, 368, 413, 428, 443, 459, 468, 482, 493,	Langue outil	22, 111, 115, 215,
Compétence	15, 19, 26, 34, 40, 63, 73, 94-96, 125, 184, 487,	FLM	115,	Langage	16, 17, 19, 39, 58, 59, 77-87, 110, 213, 215,
Composantes de la maîtrise de la langue	64, 67, 68, 74, 90-93,	FLS	21, 115,	Langage courant	22, 98, 99,
Compréhension	383,	FLSCO	21,	Langage scolaire	22, 98-107, 115-117,
Connaissance	63,	FLE	21, 115,	Lexique	18, 23, 39,
Concept/conceptualisation	60, 61, 506,	Français (discipline)	34-37, 54, 113, 214, 309, 360, 365, 366, 379, 410, 423, 455, 465, 473,	Linguistique	24, 209,
Corpus	283-296, 500,	Généricité	60,	Lire/Dire/Ecrire	23, 48, 68, 175-183,
Consignes	18, 23, 110, 225, 226, 346-350, 465,	Geste d'enseignement	111, 451,	Livret personnel de compétences	184,
Contrat didactique	497,	Grammaire	62, 221,	Maîtrise	61,
Dévolution	455,	Hétérogénéité	38,	Mot	218, 222, 223, 229, 326,
Didactique	34,	Histoire-géographie	54, 215, 231, 309, 332, 341, 360, 366, 379, 382, 411, 423, 440, 457, 466, 467, 476, 491,	Notion	60,
		IA-IPR (collège)	57,	Nuage de mots	393, 394, 396, 398, 402,
				Objectivité	241, 496, 499,
				Opération intellectuelle	357, 505,

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Oral	87,	Réticence didactique	419,	Synopsis	60,
	88, 107, 312, 439, 502,		422,		385-388, 390,
	512,	Savoir	184,	Tâche	109,
Parole	58,		279,		455,
	301, 316, 333,	Silence après question	420,	TICE	54,
PISA	17,	Sociologie	19,		75,
	75, 120, 123, 124, 126-172,		24, 206-209,	Temps	336,
Polysémie	334,	Socle commun	16,	Union Européenne	17,
	343,		48, 61, 77-86, 199,	UPE2A / EANA	70,
Posture professionnelle		SEGPA	72,		72, 113, 117, 119, 201,
	228, 278, 416, 418, 422,		113, 117, 202, 333, 360,		344, 361, 372, 373, 380,
	505,		371, 372, 388, 406, 415,		390, 402, 407, 415, 435,
Programmes scolaires	16,		434, 448, 463, 471, 481,		449, 464, 472, 481, 485,
	17, 34, 35, 38, 39-54, 59,		484, 491,	Valorisation/Recentrage de	
	77,	Spécificité	60,	l'attention	408,
Questions	18,	SVT	215,	Voix (des enseignants)	
	110, 363, 364,		216, 231, 310, 360, 366,		276, 320-323, 332, 502,
Registre de langue	15,		380, 412, 424, 441, 458,		512,
	189,		467, 478, 491, 493,	Zone proximale de	
Reformulation	22,	Subjectivité	241,	développement	60,
	110, 373-375, 379, 402,				199,

Table des matières

PREMIERE PARTIE

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE AU COLLEGE, CADRE GENERAL 29

Introduction de la première partie : éléments d'approche du contexte général 30

CHAPITRE 1 : Historique et essor de notre langue dans l'enseignement secondaire 31

1.1 Naissance et évolution du français dans l'enseignement secondaire 32

1.1.1 *De la genèse de notre langue 32*

1.1.2 *A son enseignement en tant que discipline scolaire 34*

1.2 Comment les enfants ont appris à parler la langue à l'école 35

1.3 Quelle place pour la maîtrise de la langue dans les programmes de l'école et du collège ? . . . 38

1.3.1 *Les programmes de 2008. 39*

Des décalages entre progressions et itinéraires cognitifs des élèves 40

Des décalages avec la conceptualisation des classes grammaticales 44

Des décalages avec la conceptualisation des notions d'énonciation 45

Quels sont les liens entre les programmes et le socle 46

Des contradictions renforcées par les paliers du socle commun 47

Les attentes en fin de CE1 et les conséquences sur les activités proposées 48

Les attentes en fin de CM2 et les conséquences sur les activités proposées 49

Les attentes en fin de troisième 50

1.3.2 *Ce qui change pour la maîtrise de la langue dans les programmes de 2015 51*

Une évolution structurelle : de l'année en 2008, au cycle en 2015 51

La maîtrise de la langue française : une priorité réaffirmée ? 52

Un regain d'autonomie didactique en direction des équipes pédagogiques 53

Vers une valorisation de l'oral dans l'ensemble des disciplines 54

Davantage de place pour les outils numériques, mais qu'en est-il de l'écrit ? 54

CHAPITRE 2 : Considérations générales sur la maîtrise de la langue française au collège . 56

2.1 Qu'entend-t-on par "maîtrise de la langue" dans l'enseignement primaire et secondaire, en France ?

2.1.1 *Qu'est-ce qu'une langue ? 57*

2.1.2 *Quelles sont ses fonctions ? 57*

2.1.3 *Langue, langage : quelles différences ? 58*

2.1.4 *A quoi sert le langage ? 59*

2.1.5 *La maîtrise de la langue : une notion, un concept ? 60*

Comment procède-t-on pour produire un concept ? 60

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

2.1.6	<i>Maîtriser la langue : de quoi parlons-nous ?</i>	61
	Quelles significations mettre alors sur l'expression « maîtrise de la langue » ?	64
2.1.7	<i>La langue française et ses spécificités par rapport aux autres langues à l'oral et l'écrit</i>	69
2.2	Quelles évolutions pour la maîtrise de la langue française, en 2016 ?	
2.2.1	<i>Etat des lieux à l'échelle locale et nationale : les constats à l'origine du questionnement</i>	
	Les constats à l'échelle locale	69
	Des spécificités académiques	73
	Aux constats à l'échelle locale	74
	Les constats à l'échelle internationale	75
2.2.2	<i>De 7 piliers à 5 domaines : quelles évolutions du socle pour la maîtrise de la langue ?</i>	77
	Les sept piliers du socle commun de 2005	78
	Les cinq domaines du socle commun de 2016	80
	Éléments de synthèse sur les évolutions successives du socle depuis 2005	84
2.2.3	<i>La réforme du collège à la rentrée 2016 : où en est-on avec le langage ?</i>	86
	La langue, la langue, et encore la langue	86
	Quelle légitimité pour l'oral ?	87
	Développer des projets interdisciplinaires	87
2.2.4	<i>Qu'en est-il de l'oral sur le terrain ?</i>	88
2.2.5	<i>Quel est le positionnement des acteurs éducatifs sur la maîtrise de la langue ?</i>	89
	Rappel des composantes, comparaison, constats et analyse	91
	Quels constats ?	92
	Quelles interprétations ?	93
	Comment travailler en classe la maîtrise de la langue française : un exemple d'enseignement par compétences en français	94
	Quels sont les avantages de l'approche par compétence ?	94
	Comment engager les élèves dans une véritable maîtrise de la langue ?	95
CHAPITRE 3 : Maîtriser la langue en classe : de quelle langue parlons-nous ?		
3.1	Des caractéristiques de la langue scolaire	98
3.1.1	<i>Langage scolaire, langage courant : quelles différences ?</i>	98
	Pourquoi distinguer langue de communication et langue de scolarisation ?	98
	Quelles sont les spécificités de la langue scolaire ?	98
	Qu'entend-on par « langue de scolarisation » ?	99
	Quelles sont les limites de la langue de communication ?	99
	Comment distinguer langue de scolarisation et langue scolaire ?	100
3.1.2	<i>La langue scolaire : quels enjeux ?</i>	101
	Quelle place pour la langue scolaire dans les disciplines ?	102

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

<i>Quelle place pour le français dans l'apprentissage de la langue scolaire ?</i>	103
3.1.3 <i>La langue scolaire : quelle place dans la maîtrise de la langue ?</i>	104
3.2 <i>Vers une acquisition des codes langagiers</i>	107
3.2.1 <i>Les stratégies spontanées des enseignants</i>	107
<i>Des interférences liées aux gestes d'enseignement</i>	107
3.2.2 <i>Les choix didactiques des enseignants</i>	108
3.2.3 <i>Tâche simple, tâche complexe, tâche communicative</i>	109
3.3 <i>Vers une maîtrise langagière pour tous les collégiens : leur rapport à la langue</i>	113
3.3.1 <i>La langue scolaire et les élèves des classes ordinaires</i>	115
<i>Des interactions langagières sur le fonctionnement de la langue</i>	115
3.3.2 <i>La langue scolaire et les élèves à besoins scolaires particuliers : le socle commun malgré tout</i>	116
3.3.3 <i>La langue scolaire et les élèves à besoins linguistiques particuliers</i>	116
<i>Quelques idées reçues à démentir</i>	119
3.3.4 <i>Les apports du français langue de scolarisation (FLSCO)</i>	119
3.4 <i>Regards sur la maîtrise de la langue</i>	120
3.4.1 <i>Des enquêtes PISA au CECRL : regard à l'international</i>	120
<i>Quelques repères : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)</i>	121
3.4.2 <i>Les conséquences sociales et professionnelles d'un défaut de maîtrise langagière</i>	122
3.4.3 <i>La position du système éducatif français</i>	123
<i>En quoi consiste le programme PISA ?</i>	123
<i>Comment PISA définit-il la compréhension de l'écrit ?</i>	124
<i>Quelques chiffres-clés</i>	126
<i>Existe-t-il d'autres enquêtes, que celles de l'OCDE ?</i>	126
<i>Quelle est la position de la France parmi les 65 pays participants à l'enquête de 2012 ?</i>	128
3.4.4 <i>Les systèmes éducatifs de nos partenaires européens et asiatiques : comparaisons internationales</i>	128
<i>Comment Europe et Asie organisent-elles leur enseignement primaire et secondaire ?</i>	131
<i>L'organisation du système éducatif des huit pays en tête du classement PISA</i>	
<i>La république populaire de Chine</i>	132
<i>L'organisation du système éducatif finlandais</i>	133
<i>Hong-Kong : entre pression et compétitivité</i>	135
<i>Singapour</i>	137
<i>Le Japon</i>	139
<i>La Corée du sud</i>	140
<i>Le Canada</i>	141

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

<i>L'Australie</i>	143
<i>L'organisation du système éducatif des 4 pays situés en bas du classement PISA</i>	145
<i>Le système éducatif italien</i>	146
<i>Le Qatar</i>	147
<i>Le Kazakhstan</i>	150
<i>Le Kirghizistan</i>	151
<i>Rappel des enjeux d'une exploration de l'organisation du système éducatif de douze pays participants au programme PISA</i>	153
<i>Convergences et divergences relevées entre les huit pays situés en haut du classement PISA en compréhension de l'écrit</i>	155
<i>Convergences et divergences relevées entre les huit pays situés en bas du classement PISA en compréhension de l'écrit</i>	157
<i>Comparaison internationale d'une lutte contre la difficulté scolaire : position de la France dans l'UE et l'OCDE sur les performances scolaires des collégiens</i>	160
<i>Convergences et divergences relevées entre le système éducatif français et les six pays situés à son amont et son aval, dans le classement PISA de 2012 en compréhension de l'écrit</i>	163
<i>Position de la France dans l'UE et l'OCDE sur le volume d'enseignement dans le premier et le second degré.</i>	164
<i>Des atouts pour la France et ses partenaires de l'OCDE et de l'UE</i>	165
<i>Des limites pour le système éducatif français</i>	166

CHAPITRE 4 : Lire, dire, écrire au collège, de l'observations aux enjeux pour la maîtrise de la langue 173

4.1 Lire, dire, écrire : compétences transversales ? 175

4.1.1 *Quelle place pour la lecture au collège ?* 175

4.1.2 *Quelle place pour l'écrit au collège ?* 179

4.1.3 *Lire - Ecrire pour apprendre* 181

4.1.4 *Les collégiens prennent-ils la parole en classe ?* 181

4.1.5 *Repenser l'évaluation* 183

4.1.6 *Articuler savoirs et compétences langagières* 184

***Le livret personnel de compétences* 184**

4.2 La langue scolaire au service de la maîtrise de la langue : questionnement, hypothèses et postulats pour notre étude 186

***Problématique et hypothèses* 187**

4.3 Comment situer l'évolution du collégien dans la « maîtrise de la langue française » ? 187

4.3.1 *Que mettre derrière la « maîtrise de la langue » ?* 188

4.3.2 *Pourquoi convoquer quatre types de classes et quatre disciplines ?* 192

***Rappel des objectifs de l'étude* 192**

Conclusion de la première partie 194

DEUXIEME PARTIE

COMPRENDRE ET OBSERVER LES FONDEMENTS DE L'ACTION DIDACTIQUE ORDINAIRE, CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE. 195

Introduction de la deuxième partie 196

CHAPITRE 5 : La maîtrise de la langue dans toutes les disciplines, quelles difficultés pour les élèves ? Quels changements dans les pratiques d'enseignement ? 197

5.1 Eléments biographiques d'une difficulté langagière 198

5.1.1 UPE2A : des difficultés bien spécifiques ? 201

Etat des lieux 201

5.1.2 SEGPA : entre difficulté scolaire et difficulté linguistique 202

La SEGPA, quels contenus pour quels enjeux ? 204

5.1.3 Qu'est-ce qu'un élève en danger d'illettrisme ? 205

5.2 Regard sociologique et linguistique sur la maîtrise de la langue 206

5.2.1 L'apport de la sociologie 206

Déterminisme social dès le primaire ? 207

Regard sur la sociologie du langage 207

5.2.2 L'apport de la linguistique 209

5.2.3 L'enjeu et les préoccupations de l'étude 210

5.3 L'enseignement des disciplines 210

5.4 Comprendre et parler le langage des disciplines scolaires 213

5.4.1 Français langue des matières ou français comme matière ? 214

5.4.2 Comment la maîtrise de la langue se nourrit des spécificités de chaque discipline :
l'exemple de l'histoire-géographie et des sciences 215

Les sciences : une première porte d'entrée des apprentissages langagiers dans l'enseignement des disciplines : bref détour historique 216

Comment caractériser la place accordée à la maîtrise de la langue dans les disciplines, ou comment les différentes disciplines contribuent-elles à la maîtrise de la langue ? 216

5.4.3 Argumenter dans toutes les disciplines 217

5.4.4 Les mots dans les disciplines 218

La classe grammaticale 221

Des mots rares ou difficiles 222

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

<i>Des mots en contexte</i>	223
<i>Collocations ou cooccurrences : quel bénéfice pour la maîtrise de la langue ?</i>	224
5.5 Accompagner la lecture des consignes	225
5.6 La trace écrite : entre état des lieux et construction	226
<i>Etat des lieux : qui élabore la trace écrite ?</i>	226
<i>Construction : quelles propositions ?</i>	227
5.7 Entre geste et discours : place du « méta » dans l'enseignement de la langue	228
5.7.1 <i>Vers des gestes plus ajustés : le « jeu des postures »</i>	228
5.7.2 <i>La puissance du mot dans les activités métalinguistiques</i>	229
5.8 Entre discours de l'enseignant et réponses langagières des élèves	230
5.8.1 <i>Les interactions en classe : source d'apprentissage ou de difficultés ?</i>	230
5.8.2 <i>Histoire-géographie et SVT : des disciplines « non linguistiques » ?</i>	231
CHAPITRE 6 : Décrire et interpréter les transactions didactiques dans les disciplines	233
6.1 Les apports de la comparaison en éducation	234
6.1.1 <i>Comparer : un principe clé en éducation</i>	234
6.1.2 <i>L'apport de la théorie de l'action conjointe en didactique</i>	234
6.1.3 <i>Les techniques de gestion du didactique ordinaire</i>	236
<i>Un jeu « gagnant - gagnant »</i>	236
6.1.4 <i>Les instances du jeu didactique</i>	236
6.1.5 <i>Interactions et équilibre didactique</i>	237
CHAPITRE 7 : Méthodologie de la recherche	239
7.1 Les fondements de nos choix méthodologiques	240
7.1.1 <i>Construire le générique à partir du spécifique</i>	240
7.1.2 <i>Entre objectivité du réel et subjectivité du chercheur</i>	241
7.1.3 <i>L'analyse à priori : quels enjeux pour notre étude ?</i>	242
7.1.4 <i>Entre clinique et expérimentale, quelle clinique pour notre étude ?</i>	243
7.1.5 <i>Choix méthodologique pour l'analyse des données</i>	244
7.2 Les outils mobilisés : traitement du matériau	244
7.2.1 <i>Le film d'étude : pratique et fondements théoriques</i>	244
<i>Méthode de captation des transactions didactiques</i>	245
<i>La présence d'un observateur : une interférence à ne pas négliger</i>	246
<i>Les fondements théoriques du film d'étude</i>	247

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

<i>Notre choix d'analyse des transactions didactiques</i>	248
7.2.2 <i>L'analogique et le digital</i>	248
7.2.3 <i>L'analyse structurale et l'analyse intrinsèque</i>	248
7.2.4 <i>Filmer l'action didactique en situation</i>	249
<i>La temporalité</i>	249
<i>Le regard du film de pratique sur les transactions langagières</i>	249
<i>La proxémique</i>	250
<i>Un événement remarquable : nomination collective des deux parties du squelette humain, les membres supérieurs et les membres inférieurs</i>	250
<i>L'écologie de l'action</i>	254
<i>Description et dépicition</i>	254
7.2.5 <i>Inscrire l'action dans un système hybride : texte / image</i>	256
<i>La réduction des données : nécessité d'une vision synoptique</i>	256
<i>L'intrigue didactique</i>	258
<i>L'ethnographie pour décrire le quotidien de l'action didactique</i>	259
<i>Un événement remarquable : introduction de la notion d'occupation de l'espace en EPS</i>	259
<i>Mise en intrigue de la chronique relatée par la description/dépicition</i>	262
<i>Niveau d'échelle : « regarder au bon endroit » dans la recherche</i>	263
CHAPITRE 8 : Le corpus de la recherche et sa grille d'analyse	265
8.1 Notre analyse des interactions didactiques	266
8.1.1 <i>Présentation de la grille d'analyse</i>	267
<i>Articulation entre la grille et les outils d'analyse du corpus</i>	269
<i>Explication de la grille : ses critères d'observation et d'analyse</i>	271
8.1.2 <i>Les interactions langagières (LNG 1 à 5)</i>	272
8.1.3 <i>La voix des enseignants : une influence sur l'apprentissage ? (VX 1 à 3)</i>	276
8.1.4 <i>Le discours enseignant : quel contenu ? (DSC 1 à 4)</i>	276
8.1.5 <i>Choix didactiques des enseignants pour structurer les apprentissages (DID 1 à 2)</i>	278
8.1.6 <i>Quelles postures professionnelles trouve-t-on dans le corpus ? (PST 1 à 6)</i>	278
8.1.7 <i>Gestion des enseignants dans l'avancée du savoir (GST 1 à 8)</i>	279
8.1.8 <i>Accompagnement et étayage (ETG 1 à 3)</i>	280
8.1.9 <i>Choix pédagogiques des enseignants : entre tissage et gestes métalinguistiques (PED)</i>	
8.1.10 <i>Situation de l'élève dans la maîtrise de la langue (EML 1 à 5)</i>	282
8.1.11 <i>Aménagement et occupation de l'espace de travail (ESP 1 à 4)</i>	283
8.2 Présentation du corpus	283
<i>Justification du choix du corpus de la recherche</i>	285
8.2.1 <i>FR1-NR/Conjugaison : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent</i>	287
8.2.2 <i>FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure</i>	287
8.2.3 <i>FR3-SEGPA/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire</i>	
8.2.4 <i>FR4-SEGPA/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)</i>	
8.2.5 <i>FR5-UPE2A/Vocabulaire : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne</i>	
8.2.6 <i>HIST1-NR/Pouvoir royal : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste</i>	

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

8.2.7 <i>HIST2-UPE2A/Vercingétorix</i> : cours d'histoire sur l'exercice du commandement	290
8.2.8 <i>GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays</i> : cours de géographie en SEGPA	290
8.2.9 <i>GEO2-UPE2A/Démographie</i> : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique	
8.2.10 <i>SVT1-NR/Dissolution</i> : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie	
8.2.11 <i>SVT2-REP+/Energie</i> : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles	
8.2.12 <i>SVT3-SEGPA/Anatomie</i> : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain (squelette)	292
8.2.13 <i>SVT4-UPE2A/Respiration</i> : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire	
8.2.14 <i>EPS-NR/Badminton</i> : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe	
8.2.15 <i>EPS-REP+/Football</i> : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle	295
8.2.16 <i>EPS-SEGPA/Acrosport</i> : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport	
8.2.17 <i>EPS-UPE2A/Handball</i> : cours d'EPS mixte (UPE2A+classes 5ème et 4ème ordinaires)	

<i>Conclusion de la deuxième partie</i>	297
---	-----

TROISIEME PARTIE

CE QUE CHAQUE DISCIPLINE PEUT APPORTER : ANALYSES, RESULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES . 298

<i>Introduction de la troisième partie</i>	299
--	-----

CHAPITRE 9 : Les usages langagiers des disciplines scolaires, analyse quantitative . . 300

9.1 Nature des interactions langagières	301
---	-----

9.1.1 <i>Volume et durée de prise de parole entre disciplines et types de classe</i>	301
--	-----

9.1.2 <i>Répartition des interventions langagières entre les élèves</i>	313
---	-----

9.2 Caractéristiques vocales de l'enseignant : frein ou levier dans la participation active de l'élève aux interactions verbales	320
--	-----

CHAPITRE 10 : Les interactions didactiques, analyse qualitative 325

10.1 Du discours de l'enseignant aux réponses langagières des élèves, comprendre et parler la langue scolaire dans toutes les classes	326
---	-----

10.1.1 <i>Les mots dans les disciplines</i>	326
---	-----

10.1.2 <i>La langue de scolarisation : quel usage dans les classes, pour quels effets ?</i>	346
---	-----

Quels types de consignes rencontre-t-on dans les classes ?

<i>Variant-elles d'une discipline à l'autre et varient-elles d'un type de classe à un autre ?</i>	346
--	-----

Quels types de questions rencontre-t-on dans les classes ?

<i>Variant-elles d'une discipline à l'autre et varient-elles d'un type de classe à un autre ?</i>	363
--	-----

<i>Quels types de reformulations rencontre-t-on dans les classes ?</i>	373
---	-----

<i>Analyse comparée de quatre séances d'histoire-géographie</i>	382
--	-----

10.2 Les choix pédagogiques et didactiques des enseignants : frein ou levier de la maîtrise langagière des élèves ?	407
---	-----

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

10.2.1 <i>Le guidage des enseignants : valorisation des productions et recentrage de l'attention des élèves</i>	407
10.2.2 <i>La posture des enseignants et l'influence sur les élèves de leur gestion de l'avancée du savoir</i>	416
10.2.3 <i>Les gestes métalinguistiques des enseignants : structuration des apprentissages</i>	451
10.3 <i>Que reste-t-il, en fin de séance, des enjeux de la leçon et des consignes proposées par l'enseignant durant le cours ?</i>	465
10.4 <i>Quels écrits produit-on dans les disciplines et quels choix didactiques pour les enseigner ?</i>	473
10.4.1 <i>Éléments recueillis du corpus</i>	473
10.4.2 <i>Quelle interprétation pour la recherche ?</i>	486
<i>Les erreurs orthographiques et syntaxiques les plus fréquentes</i>	486
<i>Les choix didactiques des enseignants : spécificité disciplinaire ou généricité didactique ?</i>	486
<i>Des choix spécifiques à une discipline ou à un type de classe</i>	487
10.5 <i>Quelles responsabilités des disciplines dans la construction des compétences langagières ?</i>	487
10.5.1 <i>Argumenter en classe, dans les disciplines</i>	488
<i>Quand l'argumentation sur un texte dépasse son contenu en histoire</i>	489
<i>Quand l'argumentation du géographe relève de la démarche scientifique</i>	491
<i>Quand la preuve par l'expérience ou l'analyse de données sert l'argumentation en SVT et EPS</i>	493
10.5.2 <i>Exprimer l'objectivité et la subjectivité, dans les disciplines</i>	496
<i>Quand le contrat didactique interfère sur l'objectivité des réponses des élèves</i>	496
10.6 <i>Synthèse des résultats de l'analyse du corpus</i>	500
10.7 <i>Vers une conceptualisation de la maîtrise de la langue française</i>	506
CHAPITRE 11 : Propositions pédagogiques et didactiques	511
Conclusion générale, limites et perspectives	515
Références bibliographiques	518
Index des auteurs	530
Index des notions	533
Table des matières	535
Sommaire des tableaux	544
Sommaire des graphiques	547
Sommaire des annexes	552

Sommaire des tableaux

1. <i>Contenus d'enseignements relatifs à la syntaxe grammaticale de la phrase, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'en classe de troisième</i>	40
2. <i>Contenus d'enseignements relatifs à la syntaxe grammaticale à l'intérieur de la phrase, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'en classe de troisième</i>	41
3. <i>Contenus d'enseignements relatifs aux temps verbaux et aux manipulations grammaticales, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'en classe de troisième</i>	42
4. <i>Contenus d'enseignements relatifs aux manipulations des éléments grammaticaux de la phrase complexe, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'en classe de troisième</i>	43
5. <i>Contenus d'enseignements relatifs à la syntaxe et à la conjugaison, inscrits dans les programmes de 2008, depuis le CP jusqu'à la fin du CE1</i>	44
6. <i>Contenus d'enseignements relatifs aux marques de conjugaison et d'énonciation, inscrits dans les programmes de 2008, en 6ème et en 5ème</i>	45
7. <i>Correspondance entre les paliers du socle commun et les items relatifs à la maîtrise de la langue française dans les programmes de 2008</i>	48
8. <i>Attribution, pour chaque cycle, des grandes orientations prescrites par les programmes de 2015</i>	52
9. <i>Synthèse des définitions de la maîtrise de la langue française dans les textes officiels et instructions émanant des de différentes académies</i>	65
10. <i>Identification et recensement de la présence de composantes de la maîtrise de la langue française dans les textes officiels et instructions émanant des différentes académies</i>	67
11. <i>Taux de réussite au diplôme national du brevet en juillet 2015</i>	73
12. <i>Synthèse des corrélats effectués entre constats de départ, numéro de la composante inhérente à la maîtrise de la langue et questionnement du chercheur</i>	76
13. <i>Contenu des quatre types de langages du domaine 1 de la version du socle commun en vigueur à partir de la rentrée 2016</i>	82
14. <i>Corrélats identifiés entre le contenu des quatre types de langages du domaine 1 et les langages des disciplines</i>	83
15. <i>Comparaison de la présence des 7 composantes de la maîtrise de la langue, entre textes officiels et pistes didactiques actuels proposées par les corps d'inspection</i>	92
16. <i>Comparaison de la présence des 2 composantes de la maîtrise de la langue, inhérentes à la langue scolaire, entre textes officiels et pistes didactiques actuels proposées par les corps d'inspection</i>	105
17. <i>Comparaison des quinze premiers et des quatre derniers pays à l'ensemble des classements PISA en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012</i>	129

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

18. <i>Positions successives tenues entre 2000 et 2012 des douze pays les plus performants aux classements PISA en compréhension de l'écrit et évolution de leur tendance</i>	130
19. <i>Eléments de comparaison relevés entre les huit pays situés en haut du classement PISA de 2012 en compréhension de l'écrit</i>	154
20. <i>Eléments de comparaison relevés entre les quatre pays situés en bas du classement PISA de 2012 en compréhension de l'écrit</i>	156
21. <i>Eléments de comparaison relevés entre la France et six pays de l'OCDE ou de l'UE situés à son amont et son aval dans le classement PISA 2012 en compréhension de l'écrit</i>	162
22. <i>Synthèse des directions prises par les pays ayant subi une baisse de niveau importante dans les classements PISA, entre 2000 et 2012</i>	170
23. <i>Mobilisation de la capacité « Lire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus en nombre de séances</i>	176
24. <i>Mobilisation en durée et en pourcentage de la capacité « Lire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus.</i>	177
25. <i>Mobilisation en durée et en pourcentage de la capacité « Ecrire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus.</i>	180
26. <i>Mobilisation en durée et en pourcentage de la capacité « Dire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus.</i>	181
27. <i>Mobilisation en durée et pourcentage des trois capacités « Lire, Ecrire Dire » des élèves pendant la classe, parmi les dix sept séances du corpus.</i>	182
28. <i>Relevé des items inhérents à la compréhension, au langage des discipline et la langue de scolarisation présents dans le livret personnel de compétence de l'élève pour la compétence 1 intitulée « Maîtrise de la langue française » du palier 3.</i>	185
29. <i>Corrélat identifiés entre le contenu des synopsis, indiqués en noir, et les critères d'observation de la grille d'analyse, indiqués en rouge.</i>	270
30. <i>Corrélat identifiés entre le codage couleur des transcriptions et les critères d'observation de la grille d'analyse, indiqués en rouge.</i>	271
31. <i>Comparaison du volume et de la circulation de la parole des élèves et de l'enseignant durant les séances des quatre classes du corpus en histoire-géographie</i>	272
32. <i>Comparaison des caractéristiques vocales de l'enseignant durant les séances des quatre classes du corpus en histoire-géographie</i>	276
33. <i>Nationalité, âge et langues pratiquées au collège et à domicile des EANA présents dans le cours de français dédié au vocabulaire de la vie quotidienne.</i>	289
34. <i>Volume et durée de prise de la parole en classe, des élèves et de l'enseignant dans les dix sept séances du corpus</i>	302
35. <i>Durée moyenne de l'intervention orale en classe des élèves</i>	312
36. <i>Comparaison de la prise d'initiative de la parole et de la proximité géographique entre l'élève locuteur et l'enseignant</i>	316
37. <i>Comparaison des caractéristiques vocales inhérentes à la voix de l'enseignant(e)</i>	321
38. <i>Caractéristiques vocales de l'enseignant de géographie en SEGPA (rappel)</i>	332
39. <i>Volume de prise de parole des élèves et de l'enseignant en cours de géographie en SEGPA</i>	333

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

40. Recensement des termes polysémiques et/ou transversaux mobilisés dans le corpus et des termes qui génèrent des problèmes de compréhension chez les élèves	334
41. Recensement des termes polysémiques et/ou transversaux mobilisés dans le corpus et qui génèrent des problèmes de compréhension chez les élèves	342
42. Recensement des consignes prononcées en classe par les enseignants	347
43. Répartition des deux types de consignes parmi les quatre disciplines du corpus	350
44. Répartition des deux types de consignes parmi les 4 types de classe du corpus	350
45. Recensement des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves par les enseignants	357
46. Recensement de l'ensemble des questions prononcées par les enseignants	364
47. Recensement de l'ensemble des reformulations en classe par les enseignants et les élèves	374
48. Recensement et localisation des rectifications effectuées en histoire-géographie	381
49. Comparaison de la durée de la <u>phase de compréhension</u> , du nombre de tours de paroles élèves et enseignant et de <u>l'action de l'enseignant</u> et des élèves dans les quatre classes en histoire-géographie	383
50. Recensement des mots les plus prononcés durant la séance d'histoire filmée en classe de cinquième ordinaire non REP	395
51. Recensement des mots les plus prononcés durant la séance d'histoire filmée en classe de cinquième ordinaire REP+	397
52. Recensement des mots les plus prononcés durant la séance de géographie filmée en classe de cinquième SEGPA	401
53. Recensement des mots les plus prononcés durant la séance de géographie filmée en UPE2A	402
54. Eléments de synthèse relatifs aux quatre séances d'histoire-géographie	403
55. Similitudes et différences relevées dans les choix pédagogiques et didactiques des enseignants en histoire-géographie	404
56. Recensement des valorisations et des recentrages de l'attention des élèves effectuées en classe par les enseignants	408
57. Recensement des postures professionnelles et des techniques de gestion de l'avancée du savoir mobilisées par les enseignants, de la typologie des discours enseignant et du contenu discursif des réponses des élèves	418
58. Activités, énoncés et termes métalinguistiques, et nature de la relation instaurée par les enseignants entre les élèves et les tâches qui leur sont confiées	452
59. Eléments du corpus concernés par l'événement didactique « Faire argumenter dans les disciplines »	488
60. Eléments du corpus concernés par l'événement didactique « exprimer et faire exprimer l'objectivité et la subjectivité, dans une production écrite et un raisonnement scientifique »	496
61. Taux de réussite au diplôme national du brevet et au Certificat de Formation Générale dans les établissements concernés par le corpus : collèges, SEGPA et UPE2A	508

Sommaire des graphiques

1. Comparaison de la représentation des 7 composantes de la maîtrise de la langue dans les textes officiels et dans les rapports des corps d'inspection	93
2. Comparaison de la représentation des 7 composantes de la maîtrise de la langue dans les textes officiels et dans les rapports des corps d'inspection	93
3. Présentation des quatre pôles qui gravitent autour de la langue française	188
4. Répartition de la participation orale des élèves des classes de 5ème ordinaires non REP parmi les quatre disciplines du corpus	305
5. Répartition de la participation orale des élèves des classes de 5ème ordinaires REP+ parmi les quatre disciplines du corpus	306
6. Répartition de la participation orale des élèves des classes de 5ème SEGPA parmi les quatre disciplines du corpus	307
7. Répartition de la participation orale des élèves des UPE2A parmi les quatre disciplines du corpus	308
8. Répartition de la participation orale des élèves en français, dans les quatre types de classe du corpus	309
9. Répartition de la participation orale des élèves en histoire-géographie, dans les quatre types de classe du corpus	309
10. Répartition de la participation orale des élèves en SVT, dans les quatre types de classe du corpus	310
11. Répartition de la participation orale des élèves en EPS, dans les quatre types de classe du corpus	311
12. Taux moyen de prise de parole des élèves à leur initiative, dans les quatre disciplines	319
13. Taux moyen de prise de parole des élèves à leur initiative, dans les types de classe	319
14. Répartition des enseignants du corpus en fonction du débit moyen de leur parole	322
15. Répartition des enseignants du corpus en fonction du débit moyen de leur parole	323
16. Position topogénétique de l'enseignant en cours de géographie en SEGPA	332
17. Répartition des 243 consignes du corpus entre les disciplines	349
18. Répartition des 243 consignes du corpus entre les types de classes	349
19. Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en français	360
20. Nature des opérations intellectuelles sollicitées en histoire-géographie	360
21. Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en SVT	360
22. Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en EPS	360
23. Nature des opérations intellectuelles sollicitées en 5ème ordinaire non REP	361
24. Nature des opérations intellectuelles sollicitées en 5ème ordinaire REP+	361
25. Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les élèves, en SEGPA	362
26. Nature des opérations intellectuelles sollicitées chez les EANA, en UPE2A	362
27. Répartition des questions prononcées en français entre questionnement ouvert et questionnement fermé	365

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

28. Répartition des questions prononcées en français entre questionnement littéral et questionnement inférentiel 366
29. Répartition des questions prononcées en histoire-géographie entre questionnement ouvert et questionnement fermé 366
30. Répartition des questions prononcées en histoire-géographie entre questionnement littéral et questionnement inférentiel 366
31. Répartition des questions prononcées en SVT entre questionnement ouvert et questionnement fermé 367
32. Répartition des questions prononcées en SVT entre questionnement littéral et questionnement inférentiel 367
33. Répartition des questions prononcées en EPS entre questionnement ouvert et questionnement fermé 368
34. Répartition des questions prononcées en EPS entre questionnement littéral et questionnement inférentiel 368
35. Répartition des questions prononcées en classe ordinaire non REP entre questionnement ouvert et questionnement fermé 369
36. Répartition des questions prononcées en classe ordinaire non REP entre questionnement littéral et questionnement inférentiel 370
37. Répartition des questions prononcées en classe ordinaire REP+ entre questionnement ouvert et questionnement fermé 370
38. Répartition des questions prononcées en classe ordinaire REP+ entre questionnement littéral et questionnement inférentiel 371
39. Répartition des questions prononcées en classe SEGPA entre questionnement ouvert et questionnement fermé 371
40. Répartition des questions prononcées en classe SEGPA entre questionnement littéral et questionnement inférentiel 372
41. Répartition des questions prononcées en UPE2A entre questionnement ouvert et questionnement fermé 372
42. Répartition des questions prononcées en UPE2A entre questionnement littéral et questionnement inférentiel 373
43. Répartition des 387 reformulations des propos d'un élève par les enseignants entre les disciplines 375
44. Répartition des 387 reformulations des propos d'un élève par les enseignants entre les disciplines 378
45. Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en français entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant . . . 379
46. Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en histoire-géographie entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant 379
47. Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en SVT entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant . . . 380
48. Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en EPS entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant . . . 380

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

49. Nuages des mots prononcés par l'enseignante pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire non REP	393
50. Nuages des mots prononcés par les élèves pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire non REP	394
51. Nuages des mots prononcés par l'enseignant et les élèves pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire REP +	396
52. Nuages des mots prononcés par l'enseignant et les élèves pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire REP +	398
53. Nuages des mots prononcés par l'enseignant et les élèves pendant le cours d'histoire de la classe ordinaire REP +	402
54. Répartition des 387 reformulations des propos d'un élève par les enseignants entre les types de classe	405
55. Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en cinquième ordinaire non REP entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant	406
56. Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en cinquième ordinaire REP+ entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant	406
57. Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en SEGPA entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant	406
58. Répartition des reformulations des propos d'un élève prononcées en UPE2A entre : précision, rectification et restitution inter-langue par l'élève ou l'enseignant	407
59. Répartition des interventions des enseignants sur les interventions orales des élèves ou leur comportement en cours	409
60. Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en français	410
61. Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en histoire-géographie	411
62. Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en SVT	412
63. Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en EPS	413
64. Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en 5ème non REP	414
65. Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en 5ème REP +	414
66. Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en 5ème SEGPA	415
67. Répartition des 837 valorisations et des 353 recentrages effectués par les enseignants en UPE2A	415
68. Postures professionnelles des enseignants sur l'ensemble du corpus	420
69. Niveau de réticence didactique des enseignants sur l'ensemble du corpus	421
70. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question à l'oral, sur l'ensemble du corpus	421

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

71. Postures professionnelles des enseignants de français	422
72. Niveau de réticence didactique des enseignants de français	422
73. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants de français	423
74. Postures professionnelles des enseignants d'histoire-géographie	423
75. Niveau de réticence didactique des enseignants d'histoire-géographie	424
76. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants d'histoire-géographie	425
77. Postures professionnelles des enseignants de SVT	426
78. Niveau de réticence didactique des enseignants de SVT	427
79. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants de SVT	428
80. Postures professionnelles des enseignants d'EPS	428
81. Niveau de réticence didactique des enseignants d'EPS	429
82. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants d'EPS	430
83. Postures professionnelles des enseignants en cinquième ordinaire non REP	431
84. Niveau de réticence didactique des enseignants en cinquième ordinaire non REP	431
85. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants en classe de cinquième ordinaire non REP	432
86. Postures professionnelles des enseignants en classe de cinquième ordinaire REP+	432
87. Niveau de réticence didactique des enseignants en cinquième ordinaire REP+	433
88. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants en classe de cinquième ordinaire REP+	433
89. Postures professionnelles des enseignants en classe de cinquième SEGPA	434
90. Niveau de réticence didactique des enseignants en cinquième SEGPA	434
91. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants en classe de cinquième SEGPA	434
92. Postures professionnelles des enseignants en UPE2A	435
93. Niveau de réticence didactique des enseignants en UPE2A	435
94. Temps moyen de réflexion accordé aux élèves après une question, par les enseignants en UPE2A	436
95. Types de discours mobilisés par les enseignants de français	437
96. Contenu discursif des interventions orales des élèves en français	439
97. Types de discours mobilisés par les enseignants d'histoire-géographie	440
98. Contenu discursif des interventions orales des élèves en histoire-géographie	441
99. Types de discours mobilisés par les enseignants de SVT	442
100. Contenu discursif des interventions orales des élèves en SVT	443
101. Types de discours mobilisés par les enseignants de EPS	443
102. Contenu discursif des interventions orales des élèves en EPS	445
103. Types de discours mobilisés par les enseignants des classes ordinaires non REP	446
104. Contenu discursif des interventions orales des élèves en cinquième non REP	446
105. Types de discours mobilisés par les enseignants des classes ordinaires REP+	447

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

106.	<i>Contenu discursif des interventions des élèves en cinquième ordinaire REP+</i>	447
107.	<i>Types de discours mobilisés par les enseignants des classes SEGPA</i>	448
108.	<i>Contenu discursif des interventions orales des élèves en cinquième SEGPA</i>	449
109.	<i>Types de discours mobilisés par les enseignants des UPE2A</i>	449
110.	<i>Contenu discursif des interventions orales des élèves en UPE2A</i>	450
111.	<i>Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants sur l'ensemble du corpus</i>	454
112.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves sur l'ensemble du corpus</i>	454
113.	<i>Activités, énoncés et termes métalinguistiques des enseignants de français</i>	455
114.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves par les enseignants de français</i>	456
115.	<i>Activités énoncés termes métalinguistiques des enseignants d'histoire-géographie</i>	457
116.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves par les enseignants d'HG</i>	458
117.	<i>Activités énoncés termes métalinguistiques des enseignants de SVT</i>	458
118.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves par les enseignants de SVT</i>	459
119.	<i>Activités énoncés termes métalinguistiques des enseignants d'EPS</i>	459
120.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves par les enseignants d'EPS</i>	460
121.	<i>Activités énoncés termes métalinguistiques des enseignants en 5ème non REP</i>	461
122.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en 5ème non REP</i>	461
123.	<i>Activités énoncés termes métalinguistiques des enseignants en 5ème REP+</i>	462
124.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en 5ème REP+</i>	462
125.	<i>Activités énoncés termes métalinguistiques des enseignants en 5ème SEGPA</i>	463
126.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en 5ème SEGPA</i>	463
127.	<i>Activités énoncés termes métalinguistiques des enseignants en UPE2A</i>	464
128.	<i>Fréquence de la dévolution de la tâche aux élèves en UPE2A</i>	464
129.	<i>Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en français</i>	465
130.	<i>Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en français</i>	466
131.	<i>Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en HG</i>	466
132.	<i>Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en HG</i>	467
133.	<i>Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en SVT</i>	467
134.	<i>Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en SVT</i>	468
135.	<i>Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en EPS</i>	468
136.	<i>Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en EPS</i>	469
137.	<i>Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en 5e non REP</i>	469
138.	<i>Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en 5e non REP</i>	470
139.	<i>Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en 5e REP +</i>	470
140.	<i>Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en 5e REP +</i>	471
141.	<i>Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en 5e SEGPA</i>	471
142.	<i>Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en 5e SEGPA</i>	472
143.	<i>Ressenti formulé par les élèves sur le degré de difficulté du cours, en UPE2A</i>	472
144.	<i>Degré d'aisance des élèves à l'oral, lors de leurs prises de parole en UPE2A</i>	473

Sommaire des annexes (Tome 2)

TRANSCRIPTIONS

- 1) **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent
- 2) **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 3) **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire
- 4) **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)
- 5) **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 6) **HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 7) **HIST2-REP+/Vercingétorix** : cours d'histoire sur l'exercice du commandement
- 8) **GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays** : cours de géographie en SEGPA
- 9) **GEO2-UPE2A/Démographie** : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique
- 10) **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 11) **SVT2-REP+/Energie** : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 12) **SVT3-SEGPA/Anatomie** : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain
- 13) **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire
- 14) **EPS-NR/Badminton** : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe
- 15) **EPS-REP+/Football** : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle
- 16) **EPS-SEGPA/Acrosport** : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport
- 17) **EPS-UPE2A/Handball** : cours d'EPS mixte (UPE2A+classes 5ème et 4ème ordinaires)

PLANS DE CLASSES

- 18) **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent
- 19) **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 20) **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire
- 21) **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)
- 22) **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 23) **HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 24) **HIST2-REP+/Vercingétorix** : cours d'histoire sur l'exercice du commandement
- 25) **GEO2-UPE2A/Démographie** : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique
- 26) **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 27) **SVT2-REP+/Energie** : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 28) **SVT3-SEGPA/Anatomie** : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain
- 29) **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

REPARTITION DES PRISES DE PAROLE DES ELEVES

- 30) **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent
- 31) **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 32) **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire
- 33) **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)
- 34) **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 35) **HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 36) **HIST2-REP+/Vercingétorix** : cours d'histoire sur l'exercice du commandement
- 37) **GEO2-UPE2A/Démographie** : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique

LA MAITRISE DE LA LANGUE, DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES

- 38) **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 39) **SVT2-REP+/Energie** : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 40) **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

SYNOPSIS DES SEANCES

- 41) **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent
- 42) **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 43) **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire
- 44) **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)
- 45) **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 46) **HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 47) **HIST2-REP+/Vercingétorix** : cours d'histoire sur l'exercice du commandement
- 48) **GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays** : cours de géographie en SEGPA
- 49) **GEO2-UPE2A/Démographie** : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique
- 50) **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 51) **SVT2-REP+/Energie** : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 52) **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire
- 53) **EPS-NR/Badminton** : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe
- 54) **EPS-REP+/Football** : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle
- 55) **EPS-SEGPA/Acrosport** : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport
- 56) **EPS-UPE2A/Handball** : cours d'EPS mixte (UPE2A+classes 5ème et 4ème ordinaires)

AUTRES OUTILS MOBILISES POUR LA RECHERCHE

- 57) Questionnaire enseignant ante et post séance
- 58) Questionnaire élève ante et post séance
- 59) Questionnaires remplis par les élèves de 5ème ordinaire non REP
- 60) Questionnaires remplis par les élèves de 5ème ordinaire REP +
- 61) Questionnaires remplis par les élèves de 5ème SEGPA
- 62) Questionnaire rempli par un EANA
- 63) Traces écrites élèves de la séance
FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 64) Traces écrites élèves de la séance
SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain
- 65) Traces écrites élèves de la séance
EPS-REP+/Football : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle
- 66) Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance
SVT1-NR/Dissolution : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 67) Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance
SVT4-UPE2A/Respiration : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire
- 68) Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance
EPS-SEGPA/Acrosport : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport
- 69) Référentiel de compétences transversales de l'académie d'Aix-Marseille



École Doctorale : Cognition Langage Éducation (ED356)

Apprentissage, Didactique, Éducation, Formation (ADEF / EA 4671)

THÈSE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR

EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

par

Patrick HUSSAIN-CARNUS

Le 10 mars 2017

**LA MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE
DANS ET PAR LES DISCIPLINES SCOLAIRES**

Les pratiques langagières
et le rapport à l'écrit dans les disciplines scolaires au collège

Tome 2

Sous la direction du Professeur **Fatima CHNANE - DAVIN**

JURY

Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des universités (Aix-Marseille Université), directrice

Jean-Pierre CUQ, Professeur des universités (Université de Nice Sophia Antipolis), rapporteur

Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite (Université Sorbonne Nouvelle Paris), rapporteur

Jean RAVESTEIN, Professeur des universités (Aix-Marseille Université), examinateur

Annexes

Sommaire des annexes

TRANSCRIPTIONS

- 1) **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent
- 2) **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 3) **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire
- 4) **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)
- 5) **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 6) **HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 7) **HIST2-REP+/Vercingétorix** : cours d'histoire sur l'exercice du commandement
- 8) **GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays** : cours de géographie en SEGPA
- 9) **GEO2-UPE2A/Démographie** : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique
- 10) **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 11) **SVT2-REP+/Energie** : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 12) **SVT3-SEGPA/Anatomie** : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain
- 13) **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire
- 14) **EPS-NR/Badminton** : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe
- 15) **EPS-REP+/Football** : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle
- 16) **EPS-SEGPA/Acrosport** : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport
- 17) **EPS-UPE2A/Handball** : cours d'EPS mixte (UPE2A+classes 5ème et 4ème ordinaires)

PLANS DE CLASSES

- 18) **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent
- 19) **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 20) **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire
- 21) **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)
- 22) **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 23) **HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 24) **HIST2-REP+/Vercingétorix** : cours d'histoire sur l'exercice du commandement
- 25) **GEO2-UPE2A/Démographie** : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique
- 26) **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 27) **SVT2-REP+/Energie** : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 28) **SVT3-SEGPA/Anatomie** : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain
- 29) **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

REPARTITION DES PRISES DE PAROLE DES ELEVES

- 30) **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent
- 31) **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 32) **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire
- 33) **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)
- 34) **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 35) **HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 36) **HIST2-REP+/Vercingétorix** : cours d'histoire sur l'exercice du commandement
- 37) **GEO2-UPE2A/Démographie** : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique
- 38) **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 39) **SVT2-REP+/Energie** : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 40) **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire

SYNOPSIS DES SEANCES

- 41) **FR1-NR/Conjugaison** : cours de français sur la conjugaison des verbes au présent
- 42) **FR2-REP+/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 43) **FR3-SEGPA/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire d'une œuvre littéraire
- 44) **FR4-SEGPA/Littérature** : analyse d'une œuvre littéraire (La chèvre de Monsieur Seguin)
- 45) **FR5-UPE2A/Vocabulaire** : cours de français sur le vocabulaire de la vie quotidienne
- 46) **HIST1-NR/Pouvoir royal** : cours d'histoire sur le pouvoir royal sous Philippe 2 Auguste
- 47) **HIST2-REP+/Vercingétorix** : cours d'histoire sur l'exercice du commandement
- 48) **GEO1-SEGPA/Richesse & pauvreté d'un pays** : cours de géographie en SEGPA
- 49) **GEO2-UPE2A/Démographie** : cours de géographie sur l'hétérogénéité démographique
- 50) **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 51) **SVT2-REP+/Energie** : cours de SVT sur la production de l'énergie dans les muscles
- 52) **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire
- 53) **EPS-NR/Badminton** : cours d'EPS, tournois de badminton en 1 contre 1 et par équipe
- 54) **EPS-REP+/Football** : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle
- 55) **EPS-SEGPA/Acrosport** : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport
- 56) **EPS-UPE2A/Handball** : cours d'EPS mixte (UPE2A+classes 5ème et 4ème ordinaires)

AUTRES OUTILS MOBILISES POUR LA RECHERCHE

- 57) Questionnaire enseignant ante et post séance
- 58) Questionnaire élève ante et post séance
- 59) Questionnaires remplis par les élèves de 5ème ordinaire non REP
- 60) Questionnaires remplis par les élèves de 5ème ordinaire REP +
- 61) Questionnaires remplis par les élèves de 5ème SEGPA
- 62) Questionnaire rempli par un EANA
- 63) Traces écrites élèves de la séance
FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire en présence de son auteure
- 64) Traces écrites élèves de la séance
SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT sur l'anatomie du corps humain
- 65) Traces écrites élèves de la séance
EPS-REP+/Football : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle
- 66) Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance
SVT1-NR/Dissolution : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie
- 67) Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance
SVT4-UPE2A/Respiration : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire
- 68) Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance
EPS-SEGPA/Acrosport : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport
- 69) Référentiel de compétences transversales de l'académie d'Aix-Marseille

Annexe 1: Transcription de la séance de français observée et filmée en juin 2012 au collège Marseilleveyre

Classe : 5ème 9 (Classe ordinaire non REP)

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		46 min 38 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		249
	ENSEIGNANTE		114
	ELEVES	Individuel	132
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	3

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ Gestes métalinguistiques de l'enseignante

➤ Etayage de l'enseignante (Discours explicatifs /Discours d'accompagnement)

0' 00	1 P	Je vais avoir besoin du livre que je vous ai demandé de porter j'espère que tout le monde y a pensé
	2 G8	Madame sur pronote vous l'avez demandé pour demain (l'enseignante vérifie sur le logiciel la date à laquelle elle a demandé à la classe de porter ce livre) ++
	3 P	d'accord bon ben on va partir sur autre chose c'est pas grave + Julie
	4 F13	madame est-ce qu'on peut cocher plusieurs cases à en cours on passe plus de temps à
	5 P	vous pouvez cocher plusieurs cases oui je pense
	6 F8	Mais madame
	7 P	oui
	8 F8	Madame là on peut pas répondre vu qu'on sait pas encore ce qu'on va faire en cours
	9 P	le questionnaire de fin de séance vous y répondrez à la fin de l'heure allez je peux commencer le cours ++ vous allez reprendre la leçon dont nous avons juste écrit le titre sur les verbes au présent vous vous souvenez + conjugaison oui reprenez la leçon de conjugaison ++ (l'enseignante écrit le titre de la leçon au tableau " Les verbes du troisième groupe et les autres verbes irréguliers au présent de l'indicatif " pendant que les élèves préparent leur cahier) allez vous essayez d'écrire le titre rapidement ++ alors pour l'instant j'aimerais qu'on commence le cours c'est surtout ça qui m'intéresse + vous reprenez la leçon s'il vous plaît + nous avons écrit le titre souvenez-vous + je vous ai dit que nous allions étudier les verbes qui étaient irréguliers au présent nous devons étudier les verbes difficiles alors aujourd'hui grand 1 les verbes du premier groupe (enseignante écrit le titre " 1 Les verbes du premier groupe " au tableau)
3' 00	10 F8	Madame
	11 P	oui
	12 F8	on avait déjà écrit les verbes du premier groupe
4' 00	13 P	non on avait on avait écrit le titre pas le Grand 1 ++ petit à les verbes en ces CER (l'enseignante écrit le sous-titre " a Les verbes en -CER " au tableau) allez il faut écrire la leçon
	14 G8	Madame est-ce qu'on peut écrire en noir si on a pas de vert
	15 P	tu peux écrire en noir mais tu auras le temps de la remplir à la fin d'accord il faut commencer la leçon enlève ton sac enlève ton sac s'il te plaît + (l'enseignante circule dans les rangs) alors les verbes en -CER comme avancer (l'enseignante écrit la phrase " Les verbes en -CER comme avancer prennent un ç " au tableau) est-ce que quelqu'un peut me rappeler quand est-ce qu'il prennent un c cédille

5' 00	16 G7 17 F 18 F 19 G 20 P 21 G7 22 P 23 F2 24 P	quand ils sont devant A E pas E quand il y a des voyelles c'est pas E c'est O alors j'ai donné la parole à un élève j'aimerais l'entendre chut + Walld devant A euh O U A O U d'accord uniquement A O U ++ A O U qui peut venir conjuguer ce verbe au présent + tu peux écrire au tableau Oui d'accord alors le radical en bleu la terminaison en vert et la cédille en rouge (l'enseignante remet trois marqueurs de couleur à l'élève) + allez à toi (l'élève conjugue le verbe avancé au tableau) +++ vous écrivez la leçon un peu (l'enseignante circule dans les rangs)
	25 F11 26 P 27 G 28 P 29 G 30 F12 31 P 32 F12 33 P	Madame les verbes en quoi les verbes en CER C E R un élève : Madame madame oui Madame je vois pas le tableau y a le reflet du soleil vous voulez que je ferme oui merci ++ c'est cassé c'est ça je ne sais pas euh (l'enseignante avec répète les titres de la leçon qu'elle a écrit au tableau) grand 1 les verbes du premier groupe grand A les verbes en CER C E S + chut
7' 00	34 G 1 35 G 3 36 P 37 F12 38 P	C E R madame C'est C E R Madame CER pardon C'est cassé madame C'est cassé ça vient de se casser alors ++ alors donc il y a une cédille uniquement à nous puisque ça fait nous avançons et c'est devant ONS + devant A O U oui
	39 G3 40 P 41 G8 42 P	euh c'est obligé que ce soit devant O c'est obligé que ce soit devant A O U et euh et non puisque le reste c'est forcément un E au premier groupe oui mais c'est pas tout le temps c'est au présent c'est toujours comme ça au présent sur les verbes en CER oui
7' 30	43 G8 44 P 45 C 46 P	à sur les verbes en CER sur les verbes en CER C E R oui +++ Julien tu écris + est-ce que je peux effacer le tableau de gauche oui +++ allez il y a trop de bavardages
8' 30	47 F6 48 F1 49 P	Madame Madame vous avez effacé on n'a pas marqué mais si on avait déjà écrit il était écrit grand 1 les verbes du premier groupe petit a) les verbes en CER (l'enseignante se place au côté de l'élève F5) ++ les verbes en CER comme avancer prennent un "ç" devant A O U ++ (l'enseignante écrit au tableau) petit b) les verbes en GER ++ petit b) les verbes en GER
10' 00	50 G3 51 P 52 G7 53 P	comme manger comme manger d'accord merci (l'enseignante écrit au tableau comme manger) +++oui je peux aller ranger mon stylo tu le poses à la fin de l'heure parce que là on a déjà pris du temps pour commencer les verbes en GER comme manger + font + GE + devant + A O U (l'enseignante écrit la phrase au tableau)
	54 F2 55 P 56 F 57 P	Madame c'est pas un C cédille ? non font c'est pas qu'ils prennent une cédille c'est qu'on rajoute un E + Madame pardon Madame à comme avant manger vous avez mis ER pardon j'ai mis ER oui (l'enseignante repasse sur le E à la fin de comme et efface le R écrit derrière) + qui veut aller conjuguer le verbe manger
	58 G1 59 G3 60 P	moi moi (en levant le doigt) donc en bleu le radical en vert les terminaisons et en rouge quand il y a le E d'accord qui est rajouté (l'enseignante remet les trois marqueurs de couleur à l'élève) ++ qu'est-ce que ça donne (l'élève conjugue le verbe manger au tableau) ++++ alors c'est quand est-ce qu'on rajoute un E uniquement pour le son + d'accord donc c'est toujours à nous à nous il y a un on on rajoute GE vous vous souvenez de ça vous vous souvenez de ça
12' 00	61 E 62 P 63 F2 64 P	oui je vous laisse écrire ++ Madame oui
13' 00	65 F2 66 P 67 E	à nous mangerons il a oublié le S à nous mangeons il a oublié le S oui + enfin il a écrit mais ça ne se voit pas (l'enseignante repasse le S écrit par l'élève qui a conjugué le verbe) il y était mais il était mal écrit ++ est-ce que je peux effacer le tableau de droite non

14' 00	68 P 69 G4 70 F7 71 P	qui est-ce qui n'a pas fini qui n'a pas fini d'écrire c'est moi ++ Madame il y a 1 S à je mange je mange E tu manges ES il mange E nous mangeons ONS vous mangez EZ ils mangent ENT+ où est-ce que tu en es
14' 30	72 E 73 P	Madame tu manges tu manges ES oui tu manges ES ++ (l'élève l'enseignante écrite au tableau petit ses les verbes en y est YER les verbes en y est YR comme essayer change le radical puis elle écrit le verbe essayer) là on est en train de réviser des choses que vous savez déjà et ensuite on passera à des verbes plus compliqués ++ tu as fini d'écrire ça + tu as fini d'écrire
16' 00	74 G7 74 P 75 F7 76 P 77 F7 78 P 79 E 80 P	Walid oui tu viens conjuguer le verbe essayer (l'élève se rend au tableau) + tu en est où Ilona à euh toujours à manger oui donc Walid va écrire son verbe et ensuite je t'attends le rouge c'est quoi madame le rouge la terminaison + en bleu le radical et en rouge la terminaison (Walid conjugue le verbe essayer au tableau) ++ Magali à la bonne réponse + et Stéphane à la bonne réponse alors la difficulté c'est ce que j'ai dit j'essaie ou j'essaie qu'est-ce que tu proposes Stéphane
16'30	81 G2 82 P 83 F2 84 P 85 G3 86 P	J'essaie j'essaie bien sûr Mais ça marche les deux alors les deux existent en français mais c'est J'essaie qui est du langage correct qu'il faut l'utiliser écrit ++ Madame on met le e entre parenthèses parce que c'est le féminin non c'est le premier groupe donc il y a le e ++ allez à toi j'essaie (l'élève conjugue le verbe essayer au tableau) non comment tu fais le son ai
17'00	87 G7 88 P 89 G7 90 P 91 G7 92 P 93 G6 94 P	a i a i et tu rajoutes e e non non non non tu rajoutes pas entre parenthèses c'est quel mot c'est ben euh premier groupe non verbe essayer premier groupe premier groupe donc en rouge a i e aller écrit-moi a i e en rouge Madame (inaudible) pas pour cette fois-ci chut parce que c'est plus compliqué on change de radical chut ++ (l'élève au tableau écrit "tu essaies") non c'était un premier groupe c'est ES a i e s (en s'adressant à l'élève au tableau) e s chut je vais commencer à punir ceux qui sont déconcentrés
17'30	95 F10 96 G7 97 G2 98 P	il a écrit tu essaies a i e oui s a i e s Stéphane a raison c'est a i e s + e s comme je chante tu chantes verbe du premier groupe + a i e pour nous tu écris les terminaisons en vert et pour vous aussi (en s'adressant à l'élève au tableau) chut oui exactement comment tu le dis chut j'aimerais que tout le monde se concentre sur la personne qui est au tableau +
18'30	99 G3 100 F10 101 P 102 F6 103 P 104 F1 105 P	essayons ++ essayons essyons t'as écrits a y o n s chut + Rémi tait toi la prochaine fois je prends ton carnet Madame pourquoi c'est en vert maintenant parce que ça ne suit pas le même radical à nous il y a le Y qui réapparaît pour nous et vous le y réapparaît + mais pourtant Madame c'est le même son entre essaie et essayons c'est le même son mais la graphie est différente c'est d'une règle d'orthographe ++ (l'élève au tableau retourne sa place) j'attends tout le monde +
19'30	106 F12 107 P 108 F10 109 P 110 F11 111 F12 112 F6 113 P 114 F1 115 G 116 P	madame est-ce que le prochain verbe je pourrais le faire à l'oral nous verrons Louise pour l'instant j'attends que tout le monde y soit + levez la main s'il y a une question j'entends une question Mona chut euh il a pas mis a i e n t s à ils essaient non il a mis a i e n t ça c'est rien pourquoi il a écrit en vert à nous parce que ça change de ra ça change de radical ça change de radical madame c'est pas le radical qui change si si là on a un y et là on a un i + la terminaison elle est là e es e ons ez ent + ok + qui n'a pas terminé d'écrire + tout le monde a fini d'écrire ou est-ce que tu en est + à il ou à ils ++ petit d pour ceux qui y sont + petit d

22'30	117 F8	on va aller jusqu'au Madame jusqu'au z
	118 P	euh non les verbes en eler et eter + allez au prochain coup je prends les carnets et je mets une observation Nassim Julien il y a trop de bavardages + en eler oui ++ j'attends que tout le monde y soit pendant ce temps là ceux qui ont fini d'écrire vous réfléchissez à la règle + vous vous souvenez de la règle pour les verbes en eler et en eter
	119 F5	ya un l euh
	120 P	vous attendez que tout le monde y soit et je vous donnerai la parole
	121 F5	à elle y'en a deux
	122 P	oui mais j'aime oui c'est vrai c'est ça Ilona ça fait partie de la règle ++ oui ce sont les exceptions c'est pas la règle normale ce sont les exceptions + j'attends que tout le monde y soit +++ alors Romain quelle est la règle
	123 G5	quand on conjugue ça devient ça fait e deux l e
	124 P	ça c'est l'exception c'est l'exception c'est pas la règle c'est pas la règle classique
	125 F8	ben par exemple pour jeter au lieu de dire je jette avec l'accent et un t on met 2t et comme ça ça remplace l'accent
	126 P	oui mais vous vous souvenez de l'exception ça n'est pas la règle normale
	127 F8	ah
	128 G1	normalement on rajoute un accent
	129 P	un accent grave très bien la règle normale c'est qu'on rajoute un accent grave allez en rouge les verbes + je vais l'écrire en vert écrivez-le en rouge ou en vert (l'enseignante écrit au tableau la règle en même temps qu'elle la dicte à la classe) les verbes en -eler et -eter
130 F13	on écrit en vert	
131 P	en rouge ou en vert comme vous voulez chut + prennent un accent grave + donc e accent grave au présent ++ à toutes les personnes sauf nous et vous ++ donc la règle c'est qu'ils prennent un accent grave + sauf à nous et vous donc à je tu il ils ils prennent un accent grave ++	
132 F12	et c'est quoi les exceptions	
133 P	nous allons les voir après les exceptions tu as fini d'écrire Maxime	
134 G3	euh non c'est pour savoir on met l'accent que au jusqu'au	
135 P	comment ça jusqu'au	
136 G3	euh	
137 P	conju	
138 G3	accent grave	
26'30	139 P	conjugue moi le verbe acheter
	140 G3	j'achète
	141 P	j'achète tu le mets où l'accent grave
	142 G3	au premier
	143 P	au premier bien sur au lieu d'avoir acheté tu as achète
	144 G3	ah d'accord
	145 F12	madame mais achète c'est deux t e
	146 P	e accent grave t e
	147 G3	je peux le conjuguer
	148 P	oui tu peux le conjuguer (l'élève se déplace au tableau pour y conjuguer le verbe acheter) donc comme radical + radical terminaison accent grave (l'enseignante remet trois feutres de couleurs différentes à l'élève qui vient d'arriver au tableau) ++ ce n'est pas le même son vous l'entendez acheter c'est le son e et j'achète c'est le son è ++ allez Rémi ton carnet maintenant + sort ton carnet donne le moi tu bavardes tu parles d'autre chose
	149 G8	non je parlais de ça
28'30	150 P	pas pour la classe
	151 G8	je parlais je parlais des accents
	152 P	alors il ou elle achète + nous achetons attention c'est achetons + il n'y a pas d'accent grave nous achetons
	153 G3	c'est ça madame
	154 P	vous achetez ++ très bien merci Maxime ++
	155 F8	geler
30'30	156 P	le verbe geler oui ++ tu veux aller faire geler + allez Yohann je te donne (l'enseignante remet les trois feutres à un autre élève qui se rend au tableau pour y conjuguer le verbe geler)
	157 F6	Madame je vois rien + tu peux te pousser t'as beau être petit
	158 P	Yohann il faut que tu te décale un tout petit peu c'est possible
	159 F2	Madame quand est-ce qu'on double le t
	160 P	On va le voir dès qu'on a fini d'écrire geler je vous dit quand est-ce qu'on double le t et le l pour quels verbes ++ vous écrivez les garçons + il commence par ce qui ne change pas par rapport au radical de l'infinitif
	161 F10	On comprend rien par rapport à ce qui est écrit en fait c'est trop petit
	161 F12	Tu connais le verbe donc tu peux l'écrire
	162 P	Chut + comme il a écrit oui c'est juste je gèle e accent grave tu gèles
	163 F3	Ce qui est en bleu madame je vois pas
	164 P	Qu'est-ce qui est en bleu qui a une question
	165 F3	Pour le e de bleu
	166 P	A quelle personne
	167 F3	Nous et vous

	168 P	nous et vous c'est du vert + allez je laisse à tout le monde le temps d'écrire ces deux verbes ++
	169 F5	Madame à tu gèles il y a es ou
	170 P	Es oui c'est un s ++ on va s'arrêter un moment je vais juste vous donner la liste des verbes irréguliers on va voir comment est-ce qu'ils fonctionnent ça justifiera cette règle-là + est-ce que je peux effacer le tableau de droite est-ce que tout le monde a fini d'écrire le verbe essayer ++ qui n'a pas terminé d'écrire les verbes
	171 G9	Moi
	172 P	Tu en est où Julien
	173 G9	A je longe
	174 P	A je longe ok llona tu en es où
33'30	175 F2	Euh c'est bon
	176 P	Alors attention +
	177 F3	En rouge
	178 P	Oui + appeler
	179 F11	En rouge madame
	180 P	En vert comme j'ai écrit en vert pardon
	181 C	Oh non
	182 P	Ben si vous l'avez écrit en rouge ça n'est pas grave vous pouvez l'écrire en rouge + (l'enseignante dicte la règle en même temps qu'elle l'écrit au tableau) appeler jeter rappeler suivent
34'00	183 F12	Ya rejeter
	184 P	Oui rejeter c'est tout les composés + suivent une autre règle chut + ils doublent leur " l " ou leur " t " + donc pour faire le même son plus d'accent grave pour ces verbes là on double le " l " ou on double le " t " + c'est bon ++ qu'est ce qui t'arrive
35'30	185 G6	Non c'était une exception pour ***
	186 P	En général c'est ce qui reste quand il y a deux " t " et deux " l " + c'est donc au lieu d'avoir un accent grave vous aurez deux " l " et deux " t " et à nous et vous ben ça suit la règle du " e " puisqu'on a pas le son " è " j'appelle tu appelles mais nous appelons vous appelez + tu viens l'écrire Magalie + alors radical en bleu quand tu doubles la lettre en rouge et la terminaison en vert (une élève conjugue le verbe appeler au tableau) ++
	187 F5	Madame
	188 P	Oui
37'00	189 F5	On il elle on
	190 P	Tu peux mettre on si tu veux oui je ne le note plus mais tu peux mettre le on si tu veux merci Magalie + tu as fin d'écrire Tess tu as fini d'écrire le verbe appeler tu l'as écrit le verbe appeler
	191 F11	Euh non
	192 P	Allez vite écrit +
	193 G9	Madame je vois pas ce qu'elle a écrit c'est trop petit
	194 P	J'appelle " e deux l e " tu appelles " e deux l es " il appelle " e deux l e " nous appelons un seul " l " vous appelez un seul " l "
	195 G2	Ah bon
	196 P	ils ou elles appellent deux " l "
	197 F12	Il y a deux " p " à j'appelle
	198 P	J'appelle deux " p " oui deux " p " deux " l " à j'appelle
38'00	199 G2	*****
	200 P	Stéphane c'est comme pour acheter achetons achetez il n'y a plus d'accent appelons appelez appelons + allez le dernier verbe de la leçon d'aujourd'hui (une élève conjugue le verbe jeter au tableau) ++ donc ce qu'il faut retenir de la leçon d'aujourd'hui c'est que les verbes en cer à nous ils prennent une cédille les verbes en ger à nous ça s'écrit geons les verbes en y il faut bien retenir comment ils se conjuguent et après les verbes en eter et en eller ils prennent un accent grave sauf appeler jeter rappeler et d'autres dérivés que nous ne verrons pas aujourd'hui mais retenez déjà ces trois là ++ vous la gardez je vais vous donner des exercices ensuite (l'enseignante distribue des photocopies)
40'00	201 G6	Madame on le fait quand
	202 P	Le premier exercice nous allons le faire ensemble sur la feuille d'accord ++ Alors vous ne prenez pas de feuille vous prenez la feuille que je vous ai donné et vous gardez la leçon + Stéphane va nous lire la consigne est-ce que tout le monde a fini d'écrire la leçon
	203 C	Non
	204 P	Je vais attendre que tout le monde y soit c'est bon +
	205 G3	Madame en fait
	206 P	C'est bon
41'00	207 G3	En fait c'est que nous et vous les exceptions qui changent
	208 P	Oui c'est bon Carla
	209 G3	C'est bizarre
	210 P	Megane
	211 F7	C'est bon j'en suis à tu jettes
	212 P	tu jettes alors dépêche toi ++
	213 G3	le 1 on le fait à l'oral
	214 P	le 1 vous allez on va prendre 5 minutes pour que vous le fassiez chacun ceux qui y sont comme ceux qui euh si vous

		<i>avez avancé là vous allez écrire la leçon vous me faites directement le 1 sur la feuille là pas besoin de réécrire</i>	
	215 G3	<i>on fait par 2</i>	
	216 P	<i>chacun pour soi</i>	
	217 G3	<i>oh non</i>	
	218 G8	<i>oh non</i>	
42'00	218 P	<i>il y a 5 phrases à faire c'est vraiment un récapitulatif de la leçon + chut + c'est fini</i>	
	219 F9	<i>non ++</i>	
	220 G1	<i>madame</i>	
	221 P	<i>oui</i>	
42'30	222 G1	<i>mais ya pas que appeler je veux dire que appeler dans votre</i>	
	223 P	<i>non il y en a d'autres mais aujourd'hui c'est ceux-là qui m'intéressent</i>	
	224 G1	<i>mais comment on fait alors pour l'exercice 1</i>	
	225 P	<i>non c'est tous les composés ne vous inquiétez pas dans tous les exercices que j'ai donné il n'y aura pas d'autres exceptions que celles-là</i>	
	226 F6	<i>madame vous pouvez vous décaler s'il vous plaît</i>	
	227 P	<i>oui je peux me décaler ++ allez est-ce que tout le monde y est chut puisque tout le monde y est Stéphane va nous lire la consigne</i>	
	228 G6	<i>lequel</i>	
	229 P	<i>toi</i>	
	230 G6	<i>moi</i>	
	231 P	<i>toi oui numéro 26 le premier chut</i>	
43'30	232 G6	<i>Réécrit ces phrases en choisissant la forme correcte</i>	
	233 P	<i>Réécrit ces phrases en choisissant la forme correcte + ceux qui ont qui n'a pas t yen a qui ont terminé c'est pas qui a terminé + ceux qui n'ont pas terminé vous faites le numéro 26 ceux qui ceux qui n'ont pas terminé pardon faites le numéro 26 ceux qui ont terminé vous faites le numéro 28 sur une feuille d'exercice</i>	
	234 F2	<i>On peut pas le faire sur la même feuille</i>	
	235 P	<i>Vous pouvez écrire à coté si vous voulez ça s'a m'est complètement égal + vous pouvez écrire sur la copie si vous voulez</i>	
45'00	236 G3	<i>On peut pas que marquer les verbes</i>	
	237 P	<i>Avec le pronom personnel hein + chacun pour soi chut ++ Stéphane tu fais le numéro 28 si tu as fini allez sinon termine le ++ (l'enseignante passe dans les rang) vous pouvez regarder la leçon si vous voulez</i>	
	238 G6	<i>Madame le 27 ou pas</i>	
	239 P	<i>Le 27 vous ne le faites pas pour l'instant</i>	
	240 G2	<i>Madame ya que appeler et rappeler qui euh</i>	
	241 P	<i>Dans ce que j'ai donné oui c'est les seuls qui sont concernés pour l'instant ++ (sonnerie de fin de cours) alors cahier de textes + alors uniquement le 26 et le 28 pour demain +</i>	
	242 F11	<i>Madame le 26 et le 28</i>	
	243 P	<i>Oui c'est rapide ça prend 5 minutes + ça va vous prendre 5 minutes (l'enseignante écrit au tableau les devoirs à faire)</i>	
	244 G8	<i>Madame madame</i>	
	245 P	<i>Oui</i>	
	246 G8	<i>Est-ce qu'il y a un devoir pour demain</i>	
	247 P	<i>Non il n'y a pas de devoir pour demain</i>	
	248 F8	<i>Madame si on la fait euh</i>	
46'38	249 P	<i>Ben si vous l'avez fait ce n'est plus à refaire pour demain le 26 et le 28 euh écoutez-moi avec attention demain je veux que tout le monde ait le livre + et vous me ramenez la feuille d'exercice + ensuite euh ensuite vous devez remplir je pense le questionnaire de fin de séance et vous le rendez au professeur oui</i>	

2' 30	26 P	Mythomane quelqu'un m'a dit je connais mythomane j'ai dit mais c'est exactement ça le mythomane lui il +
	27 F8	Menteur
	28 G5	Il invente il invente
	29 P	Levez le doigt
	30 G5	Il invente sa vie
	31 P	Il invente des histoires exactement c'est ce qu'on a dit très bien + ensuite on a travaillé sur quoi très rapidement s'il te plaît + tu peux me laisser parler + oui ou non
	32 G1	Oui
	33 P	Merci + ensuite on a parlé du vol donc et on a vu que Rapaële Frier dans son livre utilisait des synonymes du mot vol est-ce que vous pourriez m'en dire un petit peu plus parce que moi je ne me souviens plus trop ce que j'ai dit + Oui
	34 F8	Je pique
	35 P	Alors elle a dit je pique
	36 G10	Je choure
	37 P	Je choure
	38 G10	Je dérobe
	39 P	Je dérobe + il en manque un
	40 G9	Madame je tire
	41 P	Je tire + et qu'as-t-on dit + est-ce que ce sont des verbes qui sont placés sur le même registre de langage
	42 G5	Non + yen a qui
	43 P	Levez le doigt on ne s'entend pas
	44 G5	Yen a un peu qui en ont trop euh courant + yen a qui sont de euh qui sont + habituels et yen a qui sont de l'autre familier là
	4' 00	45 P
46 F8		Courant soutenu et familier
47 P		Voilà il y a du registre familier c'était donnez moi des exemples
48 G2		Je choure
49 P		Je choure
50 G9		Je tire je pique
51 P		Je tire je pique et maintenant si on passe au registre courant
52 G5		Je vole
53 P		Je vole + et
54 F7		Je dérobe
55 P		Le registre soutenu je dérobe et on avait même fait un petit sketch
56 F8		Ah oui
57 P		Avec votre camarade où l'on jouait justement les personnes ah c'était avec toi peut-être non
58 G2		Avec mon frère
59 P		Excuse moi avec ton frère donc nous avons joué des personnages qui utilisaient un registre soutenu et ça donnait qu'avez-vous dérobé dans le magasin mon dieu je ne sais point et là vous avez vu les élèves que + ici + le langage permettait de révéler un petit peu la classe d'âge des personnes la mentalité hein c'était très important + une dernière chose sur laquelle je voudrais revenir puisque je voudrais demander à Raphaëlle Frière si on a eu raison de euh d'écrire ce qu'on a écrit dans notre cours
5' 00		60 G5
	61 P	Oui c'est vrai mais je voudrais juste avant dire quelque chose alors dans le chapitre 1 Raphaëlle Frier a utilisé une partie qui n'était pas une partie narrative main une partie +
	62 G4	Déclarative
	63 P	Non
	64 G9	Négative euh comment ça s'appelle
	65 P	Une partie d'ailleurs qu'on a joué que Gaëlle a joué +
5' 30	66 G5	De dialogue
	67 P	Voilà une partie de dialogue exactement alors tout à l'heure j'ai demandé à Raphaëlle Frière je lui dit mais les élèves m'ont demandé pour quelle raison ici on avait utilisé du dialogue donc essayez de me dire ce que nous on a trouvé comme explication à cette fonction du dialogue et on demandera après à Raphaëlle si elle affirme elle confirme ce qu'on a trouvé + oui
	68 G5	On a dit que c'était pour **** et aussi pour donner + pour euh faire euh + pour le mettre vivant le texte
	69 P	Oui très bien
	70 G10	Pour donner de l'action et pour ralentir un peu le texte
	71 P	Alors ici c'était pas volontairement pour ralentir le récit parce qu'on avait vu que le dialogue servait à ralentir le récit mais dans un récit de peur et d'aventure + là effectivement on s'est dit que la partie dialoguée entre + qui c'était les personnages effectivement
	72 G10	C'était Romane
	73 P	Romane
	74 G1	Et Lulla
	75 P	Lulla c'est bien donc entre Romane et sa copine + ben on se disait que finalement ce dialogue permettait de rendre +

6' 30		l'histoire + vivante hein + et on avait l'impression de vivre en temps vraiment réel + ce que les filles + effectivement ce sont échangées hein alors Raphaëlle est-ce que tu peux nous confirmer que c'est pour ça ou peut-être pas
	76 A	Moi j'ai écrit ça de manière intuitive
	77 P	Oui
	78 A	Donc j'ai pas pensé à tout ça quand j'ai écrit ce passage
	79 P	Voilà
	80 A	C'est venu tout seul après quand je vous écoute je dit oui bien sur ça rend l'histoire plus authentique et plus vivante
	81 P	Oui
	82 A	Et c'est intéressant de + euh + ben voilà de + pour moi c'est intéressant d'entendre que les lecteurs ils euh eux aussi sont actifs quand euh + les lecteurs + eux aussi construisent en fait du sens et du sens auquel moi j'ai pas vraiment pensé + que j'ai formulé de manière intuitive et vous en fait vous avez plus construit que moi par rapport à ça
7' 30	83 P	<u>Alors on va juste essayer de montrer ce que nous on a retiré de ce dialogue</u> puisque les élèves donc ont surligné les passages narratifs + et donc ont joué la partie dialoguée + et du coup là on avait vraiment l'impression de vivre l'action de Romane et de Lulla en temps réel <u>vous nous le faites les filles + tu fais Lulla Gaëlle + Sarah</u> + alors vous disputez pas pour Lulla et + mettez-vous d'accord + alors on y va
	84 F2	C'est quoi ce truc qui est dans ton pantalon +
	85 P	C'est quoi ce truc + allez
8' 00	86 F1	hein euh je sais pas c'est trop bizarre
	87 F2	Ça vient du marchand de journaux ça tu l'as chouré tu l'as piqué quand j'ai acheté le programme + t'as pas peur moi j'oserais jamais mon père me tuerait
	88 F1	C'est sur + c'est sur je préférerais que mes parents ne sachent rien
	89 F2	Dans ce cas je serai une tombe promis
8' 30	90 P	Voilà donc là <u>on avait bien mis en évidence en fait la discussion véritable entre Romane et euh donc Lulla et là du coup avec ce dialogue on avait vraiment le registre des langues qui venait on voyait que c'était vraiment des ados qui parlaient + c'est ça qui est intéressant donc vous voyez que quelquefois les auteurs écrivent de manière intuitive et après nous on réfléchit à l'effet que ça produit et on peut y trouver des choses très pertinentes donc c'est bien + c'est</u>
8' 50	9' 00	<u>bien ce que vous avez fait dans la classe + alors la dernière fois on vous a demandé d'écrire un secret hein + comme le rappelait Raphaëlle évidemment ça pouvait être ça devait être un secret qui n'était pas un véritable secret puisque il va être révélé à l'ensemble de la classe + alors on va sortir nos petites feuilles et on va regarder ce que vous avez trouvé</u>
	91 D	c'est bon + alors on y va ++ alors on va écouter + chut chut chut s'il vous plaît + Amir c'est bon + tu veux commencer + <u>alors surtout tu parles bien fort on va attendre que tes camarades aient + aient terminé leur discussion +</u>
10' 00	92 G2	Je fais une petite liste des secrets + pour mémoire
	93 P	Mon secret est de voler j'ai attrapé la maladie de la kleptomanie + je ne sais plus depuis quand j'ai commencé à voler + j'arrache les sacs + je vole les bijoux + et je je + je vole + ce qui peut me rapporter de l'argent
10'30	92 G2	Oh
	93 P	Mais mais ce qui me rapporte rien je vole pas
	94 G3	D'accord + on est bien d'accord que tu vas pas voler nos cours alors c'est ça + ça ne te rapportera rien hein + alors Sali tu pars en vacances
	95 P	Je l'ai laissé chez moi
	96 F1	Tu l'as laissé chez toi ton secret + peut-être que tu l'as dans ta tête + alors on va te laissé réfléchir <u>Gaëlle + vas-y Gaëlle + quel est ton secret</u>
11' 00	97 P	C'est pas le vrai hein (rires de la classe)
	98 F1	Mais on le sait on l'a dit tout à l'heure bien évidemment tu ne le révélerais pas à la terre entière on est bien d'accord + alors vas-y + <u>chut chut chut</u>
	99 D	Allez courage
	100 P	Allez
	101 F1	Je suis une ancienne toxicomane (rires de la classe) + depuis mes 10 ans
	102 P	D'accord donc tu es toxicomane
	103 F1	C'est ma mère qui le sait
	104 F2	C'est ta copine qui t'a lancée de la drogue
	105 F1	Ouais c'est
	106 P	Et c'est ta copine qui t'a
	107 F1	Qui m'a lancée dedans
	108 P	Ah donc tu as été influencée par ta copine + ***** bon euh Sarah
	109 F2	Moi euh j'ai une sœur jumelle
	110 P	Tu as une sœur jumelle + alors raconte nous + comment cela peut-il rester secret
	111 F2	J'sais pas moi + je la vois jamais
	112 P	Tu ne la voit jamais + elle n'habite pas ici alors
	113 F2	Oui oui
	114 D	Elles ont été séparées à la naissance
	115 F2	Ouais
	116 P	<u>Alors vas-y euh + Nawell</u>
	117 F3	Je pense euh je je je sais ce que les gens pensent
	118 P	D'accord

12' 30	119 G4	Tu as un don
	120 G5	Mentalist par TF1
	121 F3	Depuis 2 ans je pense à ça je lis dans les pensées des personnes + et il n'y a que ma grande sœur qui le sait
	122 P	D'accord
	123 G3	C'est vrai
	124 P	D'accord
	125 F3	Non
	126 P	Alors à chaque fois vous n'allez pas demander si c'est vrai c'est vrai c'est vrai + Saïfidou quel est ton secret
	127 G4	Chui orphelin (<i>rires de la classe</i>)
	128 P	Moi je sais que c'est pas vrai puisque j'ai vu ton papa à la réunion + mais c'est pas grave vas-y
	129 G4	Depuis ma naissance et + celui qui le sait mon frère et la prof de SVT
	130 P	Pourquoi tu as mis dans la confiance la professeur de SVT parce qu'elle vous a parlé euh des enfants
	131 G5	Oui + non
	132 P	Chut chut chut s'il vous plaît + s'il te plaît Assidjadi vas-y
	133 F4	Ma sœur est morte à l'âge de 7 ans
	134 P	Ta soeur est morte à l'âge de 7 ans
	135 G9	C'est vrai
136 F4	Non c'est pas vrai	
137 P	Mais arrêtez de demander si c'est vrai ou pas	
138 G2	C'est pas un secret et la police	
139 P	C'est tout	
140 G1	Et comment elle est morte	
141 P	Laissez-la terminer tu peux arrêter s'il te plaît + merci	
13' 30	142 F4	Elle est morte depuis mon anniversaire quand j'ai fêté mes 5 ans
	143 P	D'accord +
	144 F3	Et ben je vais pleurer hein
	145 F5	Mon secret c'est que je suis mythomane
	146 P	Ton secret c'est que tu es mythomane + alors
	147 G5	Recopieuse
	148 F5	C'est pas vrai
	149 P	Mais on le sait que c'est pas vrai + allez continue
	150 F5	Ça fait 3 ans et personne le sait
	151 P	Et personne ne le sait + est-ce que vous vous rappelez ce que c'est que mythomane
14' 00	152 G10	C'est un gros mytho
	153 F7	C'est quelqu'un qui ment
	154 P	Un gros mytho comme vous dites c'est quelqu'un qui ment + Merci + pour + ton secret vas-y
	155 F6	J'ai assisté à un meurtre à l'âge de 9 ans en 2010
	156 P	Donc elle a assistée à un meurtre +
	157 G8	C'est vrai
	158 G9	On le sait c'est pas vrai pourquoi vous demandez
	159 P	Allez à toi Abdel
	160 G5	Je suis mythomane oui je ment je fais que ça je veux arrêter mais je ne peux pas depuis quand je ne sais plus ou je ne le sais pas je crois que j'ai toujours menti à mes proches sur mes notes mes affaires mes capacités et tout c'est bien passé pour le moment sauf hier mon collègue l'a su depuis il est dans la confiance
	161 P	Ah c'est pas mal
15' 00	162 D	Bien
	163 P	C'est pas mal parce que là il y a vraiment quelque chose de précis et du coup on y trouve on y croit on se dit mon dieu + c'est très bien + vraiment très bien + allez vas-y
	164 G6	Je suis frappe-man (<i>rires</i>)
	165 P	J'ai pas compris ce que tu as dit
	166 G6	Frappe-man
	167 G5	Il frappe tout le monde
	168 P	Tu es frappe-man + alors toi tu as inventé + tu as fait un mot valise c'est-à-dire que tu as la manie de frapper et donc tu es un frappe-man ah d'accord ok
	169 G6	Euh
	170 P	Oui
	171 G6	Je frappe depuis que j'ai 7 ans
172 P	Depuis que tu as 7 ans + donc tu frappes les personnes qui + c'est tout ce que tu as à dire + alors toi tu as inventé un mot + chut + le problème de ton secret	
173 A	Tu tapes en cachette c'est ça	
174 P	Voilà	
175 G6	La nuit	
176 P	Tu tapes la nuit + tu tapes la nuit et après subrepticement tu retournes dans ton lit ni vu ni connu + (<i>rires de la classe</i>) ++ vilain + tient toi correctement s'il te plaît zaïdine + Billel vas-y +	

17' 00	177 G7 178 P 179 G8	Je suis marié + (<i>rires de la classe</i>) + et j'ai 2 enfants de 2 ans ils sont jumeaux + depuis que j'ai 10 ans je suis marié et à 11 ans j'ai eu une famille mais 2 jumeaux + mon père et ma mère sont dans la confiance D'accord + alors on verra pourquoi on rit plus à certains secrets que d'autres + à toi Moi c'est + depuis l'âge de 5 ans je suis marié avec une mémé + (<i>rires de la classe</i>) + il y a trop de bruit on n'entend pas ce que vient de dire votre camarade + tu t'es légèrement inspiré de ce que Billel vient de dire + euh + tu n'as pas autre chose à rajouter
	180 G8 181 P 182 G8 183 P 184 G9 185 P 186 G9 187 P 188 F2 189 P 190 G10 191 P 192 G10 193 P 194 F7 195 P 196 D 197 P 198 F7 199 F2 200 P 201 F7 202 G8 203 F7	Non + euh il y a que mon petit frère qui le sait Il est fiancé il a 3 ans c'est ça + bon + Il est marié aussi Il est marié aussi et ben dit donc quelle famille + vas-y Amine Je vole les sous à ma mère et à mon père + (<i>rires</i>) depuis que j'ai 6 ans j'avais besoin d'argent pour m'acheter des Prada + (<i>rires de la classe</i>) + mais n'empêche que je ne les ai toujours pas Ah + tu as volé l'argent + pour t'acheter + Des chaussures Des chaussures + et malheureusement l'argent n'a pas servi à cela Vous connaissez les Prada Oui mais bon euh + c'est pas intéressant pour l'histoire + des Prada ou des Adidas + alors vas-y + tu as autre chose à dire excuse moi + non c'est bon + allez J'ai une demi sœur je le sais depuis 10 ans Oui Et maintenant c'est dans la confiance C'est tout simple mais c'est bien + vous voyez que là personne n'a rit + et il y a des moment où on éclate de rire parce que + c'est tellement gros tu peux te taire s'il te plait quand je parle + merci beaucoup + Madame on est obligé de le dire Oui C'est rigolo Tout le monde l'a dit Oui j'ai un secret mon secret c'est que + quand j'avais 5 ans j'ai eu un accident de moto et on m'a fait une greffe + C'est vrai Vous voyez on a encore posé la question c'est vrai Quel rapport Tout le monde c'est des mytho ici Euh + depuis que j'ai 5 ans donc ça doit faire 7 ans environ je veux le euh + j'ai fais n'importe quoi + je veux le dire à personne les amies se moquent des personnes comme moi qui ont un membre de leur organe qui n'est pas le leur + un jour j'étais à l'hôpital puis il y avait il y avait une amie à moi + le docteur m'a appelée et a dit pour l'implant et mon amie + m'a regardée et m'a demandée de ne le dire à personne je lui ai dit je te le jure je le dirai à personne + non ce n'est pas dans la confiance
19' 00	204 P 205 G9 206 G4 207 F7 208 P 209 F8 210 P 211 F8 212 P 213 G3 214 F4 215 P 216 F8 217 P 218 G3 219 P 220 C 221 P 222 F2 223 P 224 F2 225 P	D'accord donc c'est là c'est ton long secret que tu as raconté hein et tu vois que tout le monde t'a écouté Madame c'est vrai ou pas C'est pas vrai C'est pas vrai Chut Mon secret est que je suis l'unique survivante d'un crash d'avion (<i>rire de la classe</i>) + Si tu ne t'appelais pas Nada on y aurait cru + allez Depuis 4 ans j'évite mes amis quand ils parlent des voyages en avion + il y a que mes parents qui le savent car j'ai peur des représailles Pourquoi des représailles Elle sait même pas ce que ça veut dire Elle a été sur Google Excuse moi j'entend pas votre camarade c'est quand même insupportable + ce que vous faites je sais très bien que c'est la fin de la journée mais nous aussi on est fatigué alors faites un effort s'il vous plait + je voudrais juste savoir pour quelle raison tu as peur des représailles + pourquoi parce que tu es menacée tu es menacée Ben ouais Tu as peur parce que tu es menacée d'accord bon + alors + Salim tu as ton secret + allez on t'écoute En vrai j'ai des frères et sœurs dans la classe Tu as des frères et sœurs dans la classe c'est ton secret Qui D'accord + Salim a dit + que son secret était qu'il avait des frères et sœurs des demi frères et des demi sœurs dans la classe +voilà + Ma mère elle sort pas avec ton père hein (<i>rires de la classe</i>) Très bien merci pour cette remarque Sarah on le savait pas bon + donc vous avez tous effectivement Ah ah ah Bon écoute moi + tu rigoles encore une fois et je te mes dehors + ça fait déjà 2 remarques que je te fais à l'intérieur et à l'extérieur c'est trop +

21' 40	226 F2 227 P	<p>Mais j'ai fais quoi à l'extérieur</p> <p>Tu te fais maintenant + donc vous voyez que sur certains secrets qui ont été lus euh il y avait du silence parce que vous vous posiez la question de savoir si c'était réel ou pas + vrai ou pas et là c'était bien + en tout cas moi je pense que ce qu'à fait votre camarade là c'était vraiment intéressant + hein il avait là vraiment cherché à nous emmener dans son histoire + euh ce qu'à fait Abdel Wahed oui (élève G) hein bon alors là ce qu'on pourrait peut-être faire c'est poursuivre la lecture du chapitre</p>
	228 C 229 P 230 G9 231 P	<p>Ouais</p> <p>Oui je sais que vous êtes content et que vous attendez ça + ça a été difficile de ne pas leur lire la suite +</p> <p>Madame on peut ranger nos affaires</p> <p>C'est insupportable ces questions là + la dernière chose que l'on a vu c'était donc le dialogue entre Lulla et Romane qui nous indiquait donc que Lulla était donc dans la confiance + c'est-à-dire que Romane là avait été obligée +</p>
27' 00	232 F4 233 P 234 F4 235 P 236 G5 237 P 238 A	<p>De lui dire</p> <p>De révéler effectivement le secret qu'elle avait + puisqu'elle avait été prise en flagrant délit par sa copine au magasin de journaux + donc là euh Raphaële va nous lire le chapitre 2 +</p> <p>Oui</p> <p>Super</p> <p>Et le chapitre 3 non</p> <p>Et le chapitre 3 si on a le temps + on avance + petit à petit +</p> <p>Avec son air de rien + pas moyen d'être tranquille + même après 10 heures de sommeil + les yeux à peine ouverts le petit ange très blanc et très parfait me harcèle déjà + blue djeans et cricket dévoué tout dédié à ma cause + hey tu ne me déçois pas aujourd'hui + comme style + sa renguène est faite déjà + je fais ma promesse avant de poser un pied par terre + et comme je n'ai pas cours le samedi je vais pouvoir déjeuner pendant mille ans en lisant une BD assise à table devant la fenêtre + j'adore ça + il y a toujours quelque chose à regarder dehors + les chats en ballade sur les toits + les volets qui se lèvent + les pigeons qui terminent les chips abandonnés sur la terrasse d'en bas + et surtout + mon spectacle favori quand je déjeune tard + l'opération culotte de la mémé d'en face un sacré drôle de manège + la vieille dame ouvre ses volets le matin + et elle suspend sa grande culotte blanche devant sa fenêtre + toute la journée la culotte sèche au grès du vent + seule sur le fil + et c'est le soir + toujours à la même heure que le manège tourne dans l'autre sens + la vieille décroche sa culotte séchée et referme son volet + des jours passent ainsi au fil des allers et venus de l'unique dessous de la mémé d'en face + et ce rituel marque le temps + je me demande depuis quand + et surtout pourquoi + elle répète ces mêmes gestes + elle ne possède quand même pas qu'une seule culotte + aussi timbrée que moi la vieille bourrée de tics + qui sait si elle ne fait pas chaque matin une promesse à son linge parfait + aujourd'hui c'est juré pas de bassine je la mets dans la bassine avec le reste du linge + et son diable malveillant prend le dessus et l'oblige à récupérer la vieille bassine qu'elle avait cachée sous l'évier + je sais ça m'arrange d'imaginer que je ne suis pas la seule déséquilibrée du quartier + que d'autres comme moi se laissent mener par des pulsions + la vieille n'en finit pas de laver ses culottes + ma mère se ronge la peau des doigts + mon père serre les dents du matin au soir + mon frère ne décolle pas de l'ordinateur + et moi je vole dans les magasins + chacun ses tares finalement + Romane + la voix de ma mère son cri plus tôt + je voulais juste manger mes tartines devant la vieille culotte regarder les pigeons finir les chips Romane et Léon ma BD maman ne crie pas je suis là + ma mère est une hurleuse + une sirène de pompier une alarme elle est née avec un ampli dans la gorge et ne sait pas aligner 2 mots sans réveiller tout le quartier + le charme est rompu je referme la BD + ah Romane t'es là + tu pourrais répondre quand je t'appelle + ben j'ai répondu maman + alors tu pourrais répondre plus vite + j'ai posé une liste de courses sur le meuble de l'entrée tu prends le caddie à roulettes + maman le ménage si tu veux mais pas les courses s'il te plaît + la sirène redémarre je n'insiste pas + et voilà comment je me retrouve à arpenter les rayons de la superette ma liste à la main + beurre biscottes steak haché papier alu café lessive pas de quoi fantasmer c'est rassurant pour ma promesse la tentation sera difficile entre les bidons de produit ménagers et les cuisses de poulet je tire derrière moi le caddie écossois que ma mère m'a obligé à prendre je ne veux pas que tu portes tu es en pleine croissance tu me remerciera plus tard c'est pratique ce truc à roulettes mais pas avant mon âge en fait + je défile donc comme une ménagère avec mon caddie direction viande bovine + j'espère que Mattéo ne trahisse pas par ici + pur bœuf 100% muscle race charolaise + je dévisage les steaks les uns après les autres quand soudain + tout droit sorti d'un morceau de chair sanguinolente le petit diable rouge me sourit en clignant de l'œil + coucou c'est moi + qu'est-ce qu'il croit + que je vais me fatiguer à piquer un morceau de muscle pour ses beaux yeux + t'as regardé les prix + me suscure-t-il d'une voix mielleuse + aucune importance crétin c'est pas moi qui paye + réfléchit un peu au lieu de te renacler tout de suite + sacré renard j'y suis j'ai compris + si je ne paye pas la viande + je garde l'argent pour moi + le diable rouge me tend la main en complice + et sans réfléchir davantage + je plonge le paquet de steaks dans le caddie et je le cale sous le journal que ma mère a disposé au fond pour éviter les salissures + j'ai pas pensé à fermer les yeux + ni à me retourner + ni à Mattéo + ni vu ni connu je flanque la lessive par dessus le papier alu et le reste avant de passer à la caisse avec l'air de rien + bonjour madame + les steak saignent sous les journaux + tenez le coup surtout restez bien sages c'est bientôt fini + je peux voir votre chariot s'il vous plaît mademoiselle + ah + oui bien sur + surtout ne pas paniquer + je fais comme si l'engin pesait trop lourd pour moi + j'ai que 14 ans après tout + la caissière se penche pour voir le fond de mon caddie + rien à signaler juste un papier journal de protection + et mes grands yeux d'enfant de cœur tout va bien j'ai gagné 10.80 euros + mais j'ai perdu mon pari + encore une fois ma promesse est tombée dans les oubliettes +</p>
27' 20	239 C 240 A	<p>Encore encore madame</p> <p>Avant qu'on continue euh + quand j'ai participé à l'échange de mail avec les classes qui ont participé au projet des incorruptibles vous vous rappelez je vous avais parlé de ça la dernière fois</p>

	241 G5	Oui
27' 40	242 A	En fait il y a pas mal de classes qui avaient réagi à l'épisode de la culotte + et euh +
	243 G8	Ah la culotte
	244 A	De la culotte de la mémé d'en face + voila le début du chapitre + et donc je voulais savoir si vous euh ça vous interpellait un petit peu ce passage
28' 00	245 G8	Moi oui j'ai rigolé
	246 P	Alors levez le doigt peut-être je rappelle c'est l'élève interrogé qui parle + pourquoi tu as rit
	247 G8	Parce que j'ai pensé que la culotte elle était trop petite
	248 P	Alors j'ai pas entendu qu'est-ce que tu as dit + pourquoi tu as rit
	249 G8	Non j'ai pensé parce que la culotte elle était trop petite
	250 P	Parce que la culotte elle était trop petite + d'accord
	251 G6	Ah madame elle en avait plusieurs ou que une
	252 A	Eh ben c'est une bonne question + parce que figure toi que c'est une question que je me suis posé moi + parce que en fait cet épisode de la culotte + euh il est dans l'histoire donc évidemment parce que ça me permet de + euh de raconter que la jeune fille Romane elle se dit qu'elle est pas la seule à être un peu euh à avoir des problèmes dans sa tête parce que + franchement + cette histoire de culotte + euh elle trouve que c'est pas normal de tous les jours étendre sa culotte et bon + et en fait pourquoi j'ai pris cette petite histoire là + c'est parce que Romane elle est dans la cuisine tranquille + au petit déjeuner + et je ne sais plus si elle mange des tartines en tout cas elle a une BD + et donc pour raconter ce passage là je me suis mise dans sa peau + et donc moi j'aime bien le matin quand j'ai du temps quand je ne vais pas travailler j'aime bien effectivement trainer un peu au petit déjeuner avec un livre + et puis et puis ben avec mes tartines un livre un café + et je regarde par ma fenêtre + et + chez moi + quand je regarde par la fenêtre + ben il y a une culotte pour de vrai qui est là + tous les matins + qui reste toute la + enfin et qui disparaît qui revient le lendemain matin + et donc euh ça fait des années que ça dure + et du coup euh ben chez moi on en a parlé de cette culotte en face qui est toujours la même une grosse culotte et donc on connaît la dame qui est en face + c'est une mémé + et donc forcément on s'est posé la question + et celle là +- on se l'ai posé on s'est demandé mais elle a qu'une culotte ou quoi + enfin voila donc c'est pas du tout intéressant + mais ça fait parti + du quotidien + et Romane elle en a un de quotidien + voila
30' 00	253 G8	Ben elle achète des couches et c'est
	254 A	Non mais après on peut imaginer plein de choses + euh + c'est pas très + euh + en fait c'est pas du tout intéressant + mais c'est juste rigolo de euh + voila de de d'être euh + comment dire chez soi et de constater qu'en face il y a d'autres gens qui vivent et qui vivent pas du tout la même chose que nous + et en fait on peut pas enfin moi je ne peut pas m'empêcher de me + de m'imaginer un petit peu quelle vie ils ont + les gens qui sont en face de nous + et ils me donnent quelques indices donc les seuls indices que me donne cette vieille dame c'est que tous les jours elle lave une culotte et qu'elle l'étend sur son fil voila + et à partir de ça moi je me + comment
	255 F2	Elle est toujours blanche ou elle change de couleur
	256 P	Ça vous inquiète ça + mais dans le texte vous comprenez pour quelle raison ici euh Romane fait le rapprochement avec euh avec elle-même avec son quotidien +
	257 G6	Parce qu'elle a rien à faire
	258 P	Au départ elle regarde effectivement à la fenêtre parce qu'elle a le temps hein + d'accord
	259 F8	Ben elle veut dire qu'il y en a quand même qui ont des tocs
	260 P	Tout à fait + hein c'est ce qu'elle dit hein elle dit ça me rassure de voir qu'il y a d'autres personnes euh en face qui ont une manie + hein + et vous avez relevé dans le chapitre 2 que vient de lire Raphaële d'autres manies de certaines personnes là +
	261 F2	Ah oui euh sa mère elle crie
	262 P	Sa mère elle crie
	263 F2	Euh son père il serre les dents
	264 P	Son père serre les dents
	265 F2	Et son frère
	266 P	Levez le doigt + et son frère
31' 30	267 G10	Il est sur l'ordinateur
	268 P	Il est toujours sur l'ordinateur + oui + euh alors la maman crie effectivement ça c'est mentionné quelle expression elle a utilisé Raphaële pour parler de la maman de Romane
	269 F7	Elle est comme la sirène là comme la sirène de pompier
	270 P	Oui donc tu peux imaginer hein euh elle doit crier + oui
	271 F1	Elle se ronge aussi la peau des doigts
	272 P	Oui elle se ronge aussi la peau des doigts qu'est-ce que ça peut donner comme indications sur le caractère de la maman
	273 F8	Elle est stressée
32' 00	274 P	Oui
	275 G5	Elle est speed
	276 P	D'accord + et d'après vous oui
	277 G5	Elle est stressée madame
	278 P	Elle est stressée ou elle est pressée
	279 G5	Les deux
	280 P	Les deux d'accord + alors pourquoi tu dis que la maman est pressée

32' 30	281 G5	Parce que elle est rapide comme elle parle avec se fille + elle lui dit même pas elle lui dit même pas + ouais comment ça se passe ta journée et tout elle lui direct va acheter les courses et tout
	282 P	Oui
	283 G5	Elle cherche pas à comprendre
	284 P	Oui + c'est vrai +
	285 G6	Oh à la fin ça se termine bien + elle va sortir avec Mattéo
	286 P	Chut + s'il te plait + tu vas quand même pas nous révéler la fin de l'histoire
	287 G6	Vous êtes pas gentille vous aussi vous nous donnez pas le livre
	288 P	Ah mais c'est ça + c'est ça qui est intéressant c'est comme ça qu'on vous tient en haleine sinon vous lâchiez le livre + c'est intéressant de voir la progression de l'histoire + je vous ai dit le livre il pue pour l'instant j'attends qu'il sente meilleur pour vous communiquer la fin
33' 00	289 G4	Mais madame + elle va venir tous les jeudi pour lire l'histoire et tout
	290 P	Alors euh + Raphaële
	291 A	Jeudi prochain je ne peux pas venir
	292 G4	Comment on va lire l'autre chapitre
	293 P	Bien sur on lira euh le texte même si Raphaële n'est pas avec nous ce qui est intéressant c'est d'avoir Raphaële avec nous puisqu'elle a écrit le livre et donc elle nous donne vraiment son sentiment sur ce qu'elle a écrit donc on le continuera on poursuivra bien sur la lecture + autre chose aussi les élèves chut chut chut + euh + d'après vous +
33' 30		Romane habite où + dans une maison individuelle + chut
	294 G5	Dans les + dans les banlieues de Paris même ce sont des petites maisons
	295 P	Pourquoi tu dis ça + s'il te plait Salim je n'entends pas ton camarade merci
34' 00	296 G5	Parce que souvent dans des bleds et ben c'est des maisons très + très à coté etc + très proches
	297 P	Tu veux dire qu'il y a un vis-à-vis qui est effectivement assez euh
	298 G5	Dans les banlieues et ben ya des maisons des toits
	299 P	Oui
	300 G5	Des toits et ben les gens ils passent là
	301 P	Tu penses que cette histoire peut se passer qu'à Paris + le fait de voir sa voisine étendre une culotte + vous avez jamais vu de voisins étendre
	302 G8	Oui moi madame
34' 30	303 G9	Chut + vous respectez vos camarades un petit peu +
	304 F8	Du balcon de la cuisine ben je vois quand il est dans sa cuisine (sonnerie de fin de cours)
	305 P	Attendez on termine + donc s'il vous plait veuillez bien à remplir la feuille la partie de droite du questionnaire + vous la remplissez maintenant
35' 00		

Annexe 3 : Transcription de la séance de français filmée au collège de la Joliette - Classe : 5ème SEGPA - Images : F DAVIN Effectif : 11 élèves présents

P : Professeur E : Elève C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		27min 0 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		371
	ENSEIGNANT		178
	ELEVES	Individuel	177
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	16

- Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance
- Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante
- Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante
- Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)
- Questions - Consignes
- **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**
- **Interférences**
- **Gestes métalinguistiques de l'enseignante**

0' 00	1 P	On arrête de lire le livre aujourd'hui euh mais on va quand même en parler et on va essayer de trouver
	2 F2	Mais ça veut rien dire ça madame schtroumpf neuf neuf
	3 P	J'ai trouvé des astuces pour essayer de comprendre justement alors je vous ai mis une phrase au tableau vous connaissez les schtroumpfs
	4 C	Oui
	5 P	Bon les schtroumpfs ils parlent bizarrement
	6 G	Ouais c'est vrai
	7 P	alors dis moi ce qui est écrit Adeline vas-y
	8 F3	Loïc ouvrit la schtroumpf et entra dans le salon
	9 P	Est-ce que vous savez ce que c'est une schtroumpf
	10 F3	Ça veut rien dire
	11 G	schtroumpfer le salon
	12 P	non est-ce que vous pouvez deviner ce que ça veut dire Schtroumpf
	13 F4	Oui un schtroumpf c'est un homme qui est tout bleu
	14 P	Ça d'accord mais là dans la phrase qu'est-ce que ça veut dire schtroumpf
	15 G6	La porte
	16 P	La porte + Loïc ouvrit la porte et entra dans le salon
	17 F2	Ah oui c'est des mots à inventer on invente des mots
	18 P	Non j'ai mis des mots je vous en met un deuxième (maintien de la réticence didactique)
	19 F2	Alluma la schtroumpf
1' 00	20 P	Vas-y
	21 F3	Il alluma la schtroumpf + il alluma la lumière
	22 P	Alors il alluma la lumière vous êtes sur que c'est ça
	23 G	Oui
	24 F	Oui
	25 F	Oui
	26 P	Vous avez assez d'éléments pour deviner que c'est la lumière
	27 F	Non
	28 C	Non
	29 P	Ben alors + vous êtes sur
	30 F2	Attendez +

1' 30	31 G2	La télé	
	32 P	Ça peut être la télé ça peut être la lumière	
	33 F	La radio	
	34 P	Ça peut être la lampe	
	35 G3	La DS	
	36 F	La radio	
	37 G3	La console	
	38 F	La radio	
	39 E	Alors on vérifie + donc ça c'est le début je vous met un indice supplémentaire	
	40 G3	Un homme politique	
	41 G2	La télé	
	42 F2	Qui faisait un discours	
	43 P	Alors vous allez essayer de parler les uns après les autres parce que sinon on s'en sort pas + qu'est-ce qu'il a allumé à ton avis	
	44 G	La télé	
2' 00	45 P	La télé comment tu le sais	
	46 G	Sur l'écran	
	47 P	Parce qu'il y a l'écran donc maintenant tu as assez d'indices pour savoir ce que veut dire ce mot (en montrant le mot "schtroumpf" projeté au tableau) + d'accord	
	48 G	Schtroumpf	
	49 G	Schtroumpfette	
	50 G	C'est quoi une schtroumpfette	
	51 G	Il changea de chaîne pour regarder	
	52 G	Il	
	53 G	Il changea de chaîne pour regarder le schtroumpf	
	54 P	C'est quoi le schtroumpf	
	55 G	Le journal	
	56 G	La télé	
	57 G	Mais non	
	58 P	Est-ce que vous pouvez est-ce que vous avez assez d'indices pour savoir ce que c'est	
2' 30	59 C	Non	
	60 E	Parce que peut-être c'est	
	61 P	Ca vous le connaissez pas	
	62 G	C'est c'est une émission	
	63 P	Ça peut être une émission ça peut être	
	64 G	Le journal	
	65 F4	Un dessin animé	
	66 P	Un dessin animé	
	67 G1	Ou le journal	
	68 P	Alors si on continue à lire le texte	
	69F2G1	Pourvu que cette fois l'OM gagne	
	70 G	Un match	
	71 P	Donc qu'est-ce qu'il voulait regarder	
	3' 00	72 C	Le match
73 P		Bon	
74 F		Allez l'OM	
75 P		Chut + alors maintenant écoutez moi + pourquoi je vous ai mis ça + c'est pour vous montrer que quand dans une phrase il y a un mot qu'on arrive pas à déchiffrer + un mot qu'on + qu'on connaît pas par exemple + vous savez pas ce que ça veut dire ben des fois + très souvent en lisant la suite + de la phrase vous allez trouver ce que ça veut dire + d'accord + et quand on a des textes un peu difficile au lieu de rester bloqué sur un mot parce qu'on sait pas ce qu'il veut dire on continue à lire et ça s'explique tout seul très souvent + d'accord c'est compliqué	
76 C		Non	
77 P		La suite ça va être un peu plus compliqué + alors on va faire plusieurs exercices comme ça à l'oral et puis après vous aurez des feuilles + à faire à écrire + alors euh autre chose + là est-ce qu'il y a un mot que vous ne connaissez pas dans cette phrase	
78 F		D'aspect d'aspect	
79 P		Alors lis moi la phrase euh	
80 F		Moi	
81 P		Vas-y Sarah	
82 F		Avec son bâton une sorte d'aspect Bill frappa à la porte de l'auberge	
83 P		Bon il y a un mot que vous ne comprenez pas là dedans	
4' 00		84 C	Non euh d'aspect
		85 P	Vous ne savez pas ce que ça veut dire
	86 G	Un insecte	

	87 P	Moi non plus bon + est-ce que vous comprenez l'ensemble + l'idée générale de la phrase
	88 G	Oui
	89 P	Qu'est-ce qui se passe dans cette phrase
	90 G	Sortez de la maison lar
	91 P	Qu'est-ce qui se passe dans cette phrase
	92 G3	Ben il frappe à la porte
	93 P	Qui frappe à la porte
	94 C	Bill
4' 00	95 P	Bill donc qu'est-ce qu'il a à la main
	96 C	Il a un bâton il a un bâton
	97 P	Un bâton d'accord si je te demande de mimer ce que fait Bill qu'est-ce que tu fais + mais non
	98 F1	Ben si
	99 P	Alors tu prends ça ça c'est le bâton qu'est-ce que tu fais
	100 F1	Toc toc toc
	101 P	Tu tapes à la porte + est-ce que chut est-ce que pour comprendre cette phrase c'est utile de savoir ce que ça veut dire ce mot
	102 F2	Ben oui parce que après on comprend pas
	103 P	Tu comprends pas qu'il vient taper à la porte
	104 F2	Ben si mais + je sais pas on sais pas ce que c'est le truc là
	105 G7	Le truc ça sert à rien
5' 00	106 F3	Le truc on sait pas ce que c'est
	107 P	Alors toi tu penses que ça sert ou ça sert pas
	108 G7	Euh ça sert pas
	109 P	C'est quoi le plus important dans la phrase
	110 F2	Ben qu'il sort euh qu'il
5' 30	111 G7	Ben enh que Bill frappe à la porte
	112 P	C'est que Bill
	113 G7	Même pas même pas de l'auberge il frappe à la porte
6' 00	114 P	Il frappe à la porte + Adeline j'aimerais bien que tu te calmes un petit peu parce que + ça part dans tous les sens alors l'aspect je vous montre quand même ce que c'est mais ça sert à rien pour comprendre le sens de la phrase ce qui est important c'est que + il vient taper à la porte c'est pour vous faire comprendre que il y a parfois des mots + si vous avez compris la phrase en général ce que ça veut dire c'est pas la peine de de de rester bloqué là-dessus ou forcément d'aller chercher un dictionnaire parce que quand vous êtes en train de lire un gros livre si vous vous arrêtez à chaque mot + vous n'allez pas aller bien loin hein et moi il y a des mots que je connais pas aussi hein + si je m'arrête à chaque mot je m'en sors pas ça veut pas dire de temps en temps il faut pas prendre un dictionnaire + mais c'est pas forcément autant utile alors l'aspect je vous montre ce que c'est quand même vous vous rappelez ce que c'est ça
	115 C	Ah
	116 F	Ah oui par exemple pour faire remonter l'ancre
	117 P	Donc c'est le cabestan pour remonter l'ancre ben l'aspect en fait
	118 G	C'est le bâton
	119 P	C'est juste + le nom des bâtons qui sont là + donc en fait la phrase si on enlève cette précision + avec son bâton Bill frappa à la porte de l'auberge ben on comprend quand même ce que ça veut dire
	120 G	Ben oui
	121 P	Alors celle-là + là ça c'est des expressions que j'ai pris dans le livre hein c'est des expressions des termes maritimes + de marine + larguer un ris est-ce que vous avez déjà entendu ça
	122 F	Ah oui
	123 F4	Non
6' 30	124 F	Euh lan larguer les amarres machin
	125 P	Alors larguer les amarres + ça vous connaissez + ça veut dire quoi larguer les amarres + explique
	126 G4	***
	127 P	Voilà alors pardon arrêtez vous allez essayer de laisser parler tout le monde qu'on puisse comprendre ce que chacun dit parce que là on t'entend beaucoup mais on comprend pas ce que disent les autres donc larguer les amarres tu m'as dit
	128 G4	C'est décrocher le bateau
	129 P	Décrocher les amarres un ris vous ne savez pas ce que c'est
	130 F	Non
	131 P	Est-ce que c'est le riz qu'on mange (baisse la réticence didactique = réaction de la classe)
	132 C	Non
	133 P	Pourquoi
	134 F2	Parce que il y a un "d" à riz
	135 G	Parce que il y a un "z" à la fin
7' 00	136 P	Il y a un "z" merci
	137 F2	Ah oui
	138 P	Pas un "d" (rires) tu vois tu veux trop parler et tu dis des bêtises alors maintenant je vais vous mettre une phrase vous

		allez essayer de deviner ce que ça veut dire larguer un ris de comprendre le sens de la phrase + donc c'est dans une phrase + lis moi la phrase Loïc
7' 30	139 G7	Je n'ai pas peur d'eux je vais larguer un ris Jim et leur échappa de nouveau
	140 P	Et leur
	141 G7	Echappèrent
	142 P	Echapper de nouveau + alors je recommence je n'ai pas peur d'eux je vais larguer un ris Jim et leur échapper de nouveau + qu'est-ce qu'il y a qu'est ce que vous comprenez dans cette phrase
	143 G	Ben Jim c'est le chien
	144 G3	Non euh ben euh
	145 P	Vas-y
	146 G3	Euh ben il devait attaquer et leur bateau il s'est échappé
	147 P	Qui est ce qui s'est échappé
	148 G3	Jim
8' 00	149 G6	Non non les autres
	150 P	Les autres oui c'est quelqu'un qui dit à Jim je n'ai pas peur d'eux + je vais larguer un ris + et leur échapper de nouveau la phrase elle est un peu compliquée alors qu'est ce que si il s'échappe + qu'est ce que ça peut vouloir dire de larguer un ris + je vais
	151 G6	Qu'il a pas peur
	152 F2	Je vais taper un
	153 P	Non
	154 F2	Ah oui je vais larguer les amarres
	155 P	Je vais larguer les amarres alors quand tu largues les amarres qu'est-ce que tu fais
	156 F2	Et ben tu enlève tout + tu enlèves tout et tu pars
	157 P	Qu'est ce que tu fais tu t'en vas voila + donc en fait c'est quelqu'un qui va
	157 F2	Partir
8' 30	158 P	Partir pourquoi faire
	159 F2	Ben pour s'échapper de nouveau
	160 P	Pour s'échapper + alors en fait ce que ça veut dire en réalité larguer un ris
	161 F2	Ben larguer les amarres pour partir
	162 P	Remettre les voiles
	163 C	Ah
	164 P	Ce n'est pas larguer les amarres mais larguer un ris c'est remettre les voiles quand vous mettez les voiles sur un bateau
	165 G7	Ah je le savais
	166 P	Ça prend le vent
	167 F2	Oui ça ça se gonfle
9' 00	168 G3	Et ben oui larguer les voiles
	169 P	Alors ça je l'ai écrit
	170 F1	Je peux lire
	171 F3	Je peux lire
	172 P	Alors vas-y
	173 F1	Beaucoup d'expressions du vocabulaire maritime sont entrées dans le langage courant et sont utilisées au sens figuré
	174 P	Vous avez compris le sens figuré et le sens propre
	175 G	Ben oui
	176 P	Bon + si vous êtes sur un bateau et que vous larguez les amarres c'est le sens propre ou le sens figuré
	177 G	Sens figuré
9' 30	178 F	C'est le sens figuré
	179 P	Vous êtes sur le bateau vous défaites les amarres
	180 G	C'est sens propre
	181 G	Non sens figuré
	182 P	Alors vous le faites réellement vous larguez vraiment les amarres quand vous êtes sur le bateau
	183 F2	Oui oui pour avancer hein
	184 P	Alors je répète on recommence Adeline tu te calme sinon tu vas sortir alors je recommence tu es sur un bateau tu as les amarres tu largues les amarres + sens propre ou sens figuré
	185 F2	Sens figuré
	186 P	Pourquoi
	187 F2	Ben parce que il est là
10' 00	188 G7	Sinon euh tu décroches les amarres
	189 F2	Et alors
	190 P	Alors la différence c'est que larguer larguer c'est un terme maritime justement qui veut dire jeter en fin défaire + donc là quand tu es sur un bateau et que tu largues les amarres c'est au sens propre
	191 F2	Propre
	192 G	Voila
	193 P	Si maintenant moi je te dis + si je te dis + on est là ça sonne bon allez on largue les amarres on retourne au collège

10' 30

	194 G7	Sens figuré
	195 P	Là c'est au sens figuré
	196 F2	Soit on va partir
	197 P	C'est qu'on s'en va + d'accord donc quand on parle tous les jours on utilise beaucoup de mots qui viennent du vocabulaire de la marine + vous savez pourquoi
	198 F1	Non
	199 P	Personne sait
	200 F2	Non
	201 P	Comment ils se déplaçaient avant les bateaux
11' 00	202 G2	Ben avec les voiles
	203 P	C'était des bateaux à voiles
	204 G5	Avant c'était des gens
	205 P	A l'époque
	206 F2	Non à rames avec les rames
	207 G5	Des prisonniers qui ramaient comme ça
	208 P	Il y avait des galères dans les galères il y avait des gens qui ramaient mais il y avait aussi les voiles + donc il n'y a pas de moteur le seul moyen de locomotion pour aller loin si on voulait faire des grandes découvertes et du commerce c'était les bateaux à voiles + donc la marine à voile c'était quelque chose de très important dans un pays + notamment dans des pays comme l'Angleterre ou l'Espagne
	209 G2	Et s'il n'y avait pas de vent
	210 P	mais il y avait toujours un petit peu de vent ne vous inquiétez pas
	211 G2	mais ça avance quand même
	212 P	ben oui ça avance quand même parce qu'ils ont des très longues voiles
	213 F2	heureusement heureusement madame qu'il y a du vent sinon tu avances pas hein
11' 30	214 G5	comme Christophe Colomb qui a découvert l'Amérique
	215 P	voilà comme Christophe Colomb qui a découvert l'Amérique il n'y avait pas de moteur il n'y avait pas d'avion donc la marine à voile c'était très important et il est resté beaucoup de monde dans le vocabulaire qu'on utilise nous encore + après + un exemple + vas-y
	216 G1	Je vais disparaître une fois de plus et ils ne me mettront pas le grappin dessus facilement (<i>l'élève lit la phrase projetée au tableau</i>)
12' 00	217 P	Qu'est-ce que ça veut dire mettre le grappin dessus
	218 G	L'attraper + Je vais disparaître une fois de plus
	219 G	Peut-être il faut qu'il s'accroche
	220 G	Le grappin
	221 P	Mettre le grappin sur quelqu'un ça veut dire
	222 G7	L'attraper
	223 P	L'attraper et un grappin c'est
	224 G5	Ben le grappin qui jette
	225 P	Ça ressemble à quoi un grappin
12' 30	226 G5	Euh
	227 G7	Un grappin c'est genre c'est un grafon au bout c'est une corde
	228 P	Alors là ça va pas parce que vous saviez ce que ça veut dire + donc là mettre le grappin sur quelqu'un c'est au sens propre ou au sens figuré
	229 C	Sens figuré
	230 G7	En gros ça veut dire par exemple euh je te prends
13' 00	231 P	Ouais je t'attrape alors ça ça vient aussi du vocabulaire maritime ça vient particulièrement du vocabulaire des pirates + a quoi ils leurs servaient les grappins
	232 G7	Ben à attraper pour les empêcher de partir + non non non (<i>l'enseignante projette la représentation d'un marin tenant un grappin au tableau</i>)
	233 F2	Ils ne
	234 P	Ils n'attraperont pas voilà un pirate avec un grappin à la main qu'est-ce qu'ils faisaient les pirates
	235 G2	C'est pour grimper non
	236 G7	C'est pour grimper
	237 P	Chut attendez parce que là tout le monde parle en même temps vas-y
	238 G2	C'est pour mettre au fond de l'eau pour pas que le bateau euh il bouge
	239 P	Alors ça ressemble à une ancre effectivement mais là c'est pas ça il a son grappin à la main
13' 30	240 G7	Ben c'est par exemple quand il y a deux bateaux qui se font face ils prennent le truc ils l'attachent au bateau et il tirent pour qu'ils puissent s'approcher et qu'ils puissent monter
	241 P	Voilà donc vous avez vu pirates des Caraïbes le bateau pirate il poursuit un autre bateau il s'approche il s'approche + les pirates prennent leur grappin le jettent sur le bateau
	242 G	Non d'abord ils tirent des missiles
	243 P	Et après
	244 G2	Non
	245 F2	Ah

	246 G2 247 P	Des canons à poudre pour le Et après ils passent à l'abordage donc quand ils ont accroché le bateau ils passent sur le bateau adverse ils tuent tout le monde et puis ils gardent le bateau + alors les missiles ça existait pas
14' 00	248 G 249 P	Non les canons les boulets Ce qu'il faut que vous compreniez c'est que il ne faut pas s'arrêter aux mots que l'on ne connaît pas et aux mots qui paraissent difficiles + il faut essayer de comprendre le sens général de la phrase Pierre bravo là franchement bravo ++ c'était pas mal + hein on est d'accord allez vas-y Sarah lis (<i>l'élève lit la phrase projetée au tableau</i>)
14' 30	250 F1 251 P	Les marins poussèrent sur les barres du cabestan. Soudain l'ancre sortit de l'eau et s'accrocha aux bossoirs Bon il y a des mots qu'on connaît pas forcément alors cabestan je vous ai montré ce que c'était + bossoir on est pas censé savoir ce que c'est + c'est quoi l'idée qu'il faut retenir de ces deux phrases + qu'est ce qui est important à comprendre là-dedans
	251 G6 252 F2 253 P 254 F2 255 G4 256 P 257 G7 258 G4 259 P	Qui poussent sur les barres Cabestan Oh oh Non on dirait c'est les marins Et ben en gros c'est de l'eau Donc ça veut dire Ça veut dire qu'en gros Ils sortent l'ancre Ça veut dire qu'en gros ils sortent l'ancre ce qui est à retenir c'est qu'ils remontent l'ancre + d'accord donc quand vous lisez un texte ou un livre euh avec une histoire de bateau vous allez avoir du vocabulaire un peu difficile il faut essayer de repérer les choses importantes les choses importantes là sur lesquelles + il faut insister c'est les marins ils ont sortis l'ancre de l'eau donc qu'est-ce qu'il va se passer la bateau qu'est-ce qu'il va faire
15' 30	260 G4 261 P	Il va partir Il va partir + après tous les petits détails si vous restez accrochés dessus ben vous risquez ben pareil de pas aller bien loin hein donc ça c'est particulier parce que là je vous avais déjà montré (<i>l'enseignante affiche une nouvelle phrase au tableau : puis les voiles prirent le vent, la terre et les navires défilèrent à droite et à gauche</i>) alors pour justement si vous ne comprenez pas trop ce que ça veut dire + vous continuez à lire allez alors vas-y lis la suite
	262 F3 263 P 264 F3 265 P 266 F3 267 P	Puis les voiles prirent le vent, la terre et les navires défilèrent Défilèrent merci Défilèrent à droite et à gauche Alors qu'est ce qu'il s'est passé Ben ça veut dire et ben ils se sont mis et là c'est parti pour la route C'est partir pour la route ça veut dire que le bateau est parti voila donc qu'est ce qu'on retient que le bateau est parti + d'accord c'est pas la peine de rester accroché aux petits détails quand vous lisez un roman + un roman qui fait 300 pages comme c'est le cas + si vous vous arrêtez à chaque détail c'est pas possible donc en fait il y a des idées principales à retenir ben là il marque même si elle a un peu accroché sur un mot elle a bien retenue l'idée principale c'est le bateau s'en va d'accord ++ et je vous en ai mis un parce que c'est joli
16' 00	268 G 269 P 270 C 271 F2 272 P 273 G4 274 F2 275 P	Il est penché Oh mais non il n'est pas de travers pourquoi il est de travers ce bateau Parce que il y a des vagues Ça fait les vagues et Alors vous savez comment ça s'appelle un bateau qui penche sur l'eau C'est qui tourne Non + c'est euh Il gîte + il penche ça veut dire il gîte alors en fait selon comment vient le vent dans les voiles ça va donner plus ou moins de vitesse au bateau et ça va appuyer aussi
17' 00	276 G7 277 P	Et il peut pas se retourner Euh + non théoriquement il ne peut pas se retourner après si vous faites vraiment une fausse manœuvre ça arrive sur les grands catamarans qui font les courses autour du monde ça arrive qu'ils se retournent + après c'est des bateaux qui vont euh c'est très particulier + alors après devinez ce que veut dire ce mot ah vous levez la main + ben tient lis moi la phrase quand-même euh
	278 F2 279 P 280 G5 281 P 282 F2 283 P 283 G7 284 P 285 G7 286 P 287 G6	Moi Jason Il faisait nuit les falots éclairaient faiblement le pont du navire Alors ce mot falots Ah oui Vous le connaissez pas + trouvez-moi un synonyme un mot pour mettre à la place vas-y Les phares Alors il faisait nuit les phares éclairaient faiblement le pont du navire est-ce que ça peut marcher alors les phares Mais c'est pas des phares y avait pas de phares Oui ça peut marcher + alors les phares + si si à l'intérieur du phare il y a une bougie par exemple hein mais pas euh pas électrique alors quelque chose un terme qui correspondrait un peu mieux à l'époque alors Raphael Une bougie
18' 00		

	288 G7	Non une lampe à huile
	289 P	Tu coupes encore la parole alors la bougie ça peut marcher mais il faut une protection autour parce que quand il y a du vent elle s'éteint
	290 G7	Lampe à huile
	291 P	Lampe à huile pourquoi pas
18' 30	292 G4	Un lampadaire (rises)
	293 P	Un lampadaire c'est plutôt c'est plutôt dans les rues c'est tu sais ces trucs sur lesquels les chiens vont faire pipi là sur le bord du trottoir
	294 F1	Les lumières
	295 P	Alors tu peux dire les lumières éclairaient véritablement le pont du navire et là c'est juste aussi hein mais est-ce que vous connaissez un mot + qui désigne euh
	296 F2	Mais c'est par terre des fois ya un rond et ya de la lumière
	297 P	Ah non mais ça c'est moderne ça là on est sur un vieux bateau on est 18ème siècle tu vois donc ça peut pas le faire l'éclairage par le sol ça ne marche pas
19' 00	298 G3	Des éclaireurs ils faisaient nuit les éclaireurs euh
	299 P	Alors un éclaireur c'est un sioux qui est devant les les les cowboys et la cavalerie pour indiquer le passage donc c'est pas ça
	300 F2	Yen a des fois madame yen a des
	301 P	Alors écoute alors tu vas sortir comme ça on ne va plus en parler vas-y
	302 F4	Les torches par exemple
	303 P	Les torches c'est très bien tu vois tu parles pas beaucoup mais quand tu dis quelque chose c'est bien les torches éclairaient faiblement le pont des navires et puis il peut y avoir aussi vous avez pas d'autre mot vous arrivez pas à trouver autre chose
	304 G6	Madame je sais plus comment ça s'appelle les trucs qu'ils tenaient comme ça avec de la lumière
	305 P	Alors les trucs qu'ils tenaient comme ça avec de la lumière une + ça s'appelle des lampes à huile + alors je vous en montre une là (<i>l'enseignante projette une lampe à huile au tableau</i>)
	306 G7	Ma grand-mère elle en a une
	307 P	Ça
	308 F1	Ça
	309 P	Ça c'est une lampe à pétrole et puis on peut appeler ça une lanterne tout simplement
	310 G6	On dirait une ampoule
	311 P	Non non là en fait on remplissait le réservoir avec soit de l'huile
	312 G	De l'huile
	313 P	On peut mettre bon de l'huile ou du pétrole les lampes à huile c'est pas comme ça et puis on enflammait la mèche qui est là + et ça faisait une toute petite lumière
20' 00	314 G6	Madame
	315 P	Enfin vous avez tous bon ceci dit est-ce que le fait de ne pas connaître ce mot ça vous a empêché de comprendre la phrase
	316 C	non
	317 P	bon ben c'est ça qui est important alors ça fait un peu rabâchage mais à force d'en faire comme ça et puis vous vous entraînez quand vous lisez ça finira par + marcher ++ Adeline comment veux-tu répondre alors que depuis tout à l'heure tu fixes la caméra comme ça et tu ne regardes jamais le tableau + alors là pareil il faudrait que vous arriviez à comprendre en gros ce que veut dire la phrase + lis moi ce qu'il y a d'écrit là Raphaël
20' 30	318 G6	L'homme de barre surveillait l'ordre de la voilure en sifflant tranquillement un air
	319 P	Alors l'homme de barre
	320 F2	De la voiture
	321 P	chut
	322 F1	C'est un garde
	323 P	c'est qui l'homme de barre
	324 G6	c'est le chef
	325 P	le chef de quoi
	326 G4	du bateau
	327 G6	le capitaine
	328 G4	non
	329 G6	celui qui conduit + c'est euh en fait ça veut dire que ya quelqu'un euh qui conduit le bateau
	330 P	et il peut être capitaine aussi + c'est celui qui conduit le bateau + et ben déjà ça parle de quelqu'un qui conduit le bateau
	331 G6	il surveille les
	332 P	il surveille quoi
	333 G6	les voilures
	334 P	Il surveille les voilures c'est quoi les voilures
	335 G6	c'est les voiles
	336 P	il surveille les voiles + et est-ce qu'il a l'air inquiet
	337 F2	non
	338 P	est-ce qu'il a l'air inquiet

22' 00	339 F1 340 P 341 G5 342 P 343 G5 344 P	il siffle bon alors donc ça veut dire simplement ben c'est c'est c'est ça en fait c'est que le pilote du bateau ben il surveille ses voiles tout en pilotant tranquillement + c'est quelque chose qui concerne la manœuvre du bateau ah mais il est fatigué après de surveiller ben si il reste pendant toute la nuit et le lendemain matin alors sur un bateau euh on travaillait à tour de rôle on prenait des quarts l'équipage avait droit de se reposer euh à tour de rôle par exemple deux heures puis après ils prenaient leur quart ils restaient deux heures à travailler etc.. donc c'est pas toujours les mêmes qui travaillent sinon c'est pas possible ils ne pouvaient pas dormir tous en même temps sinon il n'y avait plus personne sur le pont ++ euh alors vous allez vous mettre deux par deux pour faire ça + deux par deux + euh Clarisse tu te mets avec Kevin
23' 30	345 F2 346 P 347 F4 348 P	on sort le cahier de conseil madame alors je vous donne les deux feuilles ++ Sarah vient te mettre avec lui là + donc première feuille y'en a qu'une non non vous en prenez une chacun et vous pouvez le faire ensemble + alors vous pouvez vous aider euh mais non c'est la même + voila + donc hop et hop c'est deux feuilles différentes + alors sur la première feuille je vous explique la consigne vous avez des phrases d'accord + dans chaque phrase il y a un mot qui est souligné + un mot que vous êtes censés ne pas connaître + vous n'êtes pas censés savoir ce que ça veut dire vous devez en lisant la phrase trouver ce que veut dire ce mot + d'accord + je donne un exemple sur la première phrase regarde la première phrase il n'a même pas de feuille lui mais alors ça ne les gêne pas ils ne le disent pas ++ alors la première phrase + le maître coque préparait le repas des équipages dans sa cambuse le maître coque c'est le +
24' 00	349 C 350 P 351 G7 352 G 353 P 354 G 355 P 356 G6 357 P 358 C 359 P 360 F2 361 P	cuisinier c'est écrit en plus + et bien le cuisinier préparait le repas de l'équipage dans sa cambuse euh qu'est-ce que ça peut être la cambuse cabine tu prépares un repas dans ta cabine dans la cuisine un cuisinier le bateau il va préparer le repas pour tout l'équipage dans sa cuisine cuisine donc la cambuse c'est la cuisine + d'accord est-ce que vous avez écouté ce que je viens de dire oui c'est la cuisine alors vous le marquez et puis il y a 1 2 3 4 5 6 phrases avec des mots soulignés vous vous mettez à deux vous discutez vous réfléchissez et vous marquez le mot + que vous trouvez pour remplacer sur les petits points + là tu marques cuisine
25' 30	362 G5 363 P 364 G3 365 P 366 G3 367 P 368 G4 369 P 370 G4 371 P	mais je fais là non celui-là c'est déjà fait donc tu fais les autres ++ bon alors qu'est-ce qui se passe + alors il dit celui-là il faut le remarquer là mais non Casserole Ben la casserole c'était pas idiot d'ailleurs ++ Madame Oui Je sais pas là Tu dois deviner en lisant la phrase + cherches + mais lisez-la la phrase si vous la lisez pas ça marche pas alors + quand on fait les choses à l'oral ça marche très bien + dès que vous êtes tout seul alors que vous savez tous lire vous ne faites plus d'effort maintenant débrouillez-vous un peu tout seul ++ alors qu'est-ce que tu as mis toi ++ alors elles elles ont compris + eux ils ont compris + et Sarah elle vient d'expliquer ce qu'il faut faire si vous ne lisez pas la phrase + ben justement tu dois deviner ce que ça veut dire + tu dois deviner ce que ça veut dire + ben allez-y + ah non + non débrouille toi
27' 00		Reformule plusieurs fois l'enjeu de la séance : gestes de tissage

Annexe 4 : Transcription de la séance de français filmée au collège Alexandre Dumas

Classe : SEGPA - Images : L Pratali Durée : 40 minutes et 8 sec

P : Professeur E : Elève C : Classe A : Autre (Observateur/Caméraman)

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		40min 8 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		495
	ENSEIGNANT		183
	ELEVES	Individuel	140 + 171 perturbateurs
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	0 + 1 perturbateur

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ Gestes métalinguistiques de l'enseignante

➤ Etayage de l'enseignante

0' 00	1 P	Quelle est la séquence s'il vous plaît
	2 E	A la chèvre
	3 P	A la chèvre hein la chèvre est attachée
	4 E	Les roues
	5 P	Au pieu
	6 E	Au pieu
	7 P	Qu'est-ce que l'on voit d'autre regardez votre dessin
	8 E1	Une montagne
	9 E2	Le bois
	10 E1	Une montagne
	11 P	Chut une montagne chut on voit une montagne
	12 E	Après la neige
	13 P	Il y a peut-être de la neige en haut mais nous moi je ne vois plus que des arbres en haut regarde ici parce que mon cadrage d'appareil est encore pas regarde tu vois on voit des arbres c'est pas de la neige
0' 30	14 E	Ah
	15 P	chuuut
	16 E	Une falaise madame
	17 P	Il y a une falaise on va regarder la chèvre quelle est sa position à la chèvre
	18 E1	Ben elle fait ça beeeehhhh
	19 E2	Elle est au garde à vous
	20 E3	Beeehhhh
	21 E4	Beeehhhh
	22 E5	Beeehhhh
	23 E6	beeeehhhh
24 P	d'accord on a compris (rires) assied toi la chèvre quel est le nom du cri de la chèvre	
1' 00	25 E1	beeeehhhh
	26 E2	beeeehhhh
	27 E3	non c'est comme ça madame madame c'est comme ça
	28 E4	beeeehhhh

	29 E5	ca y est j'ai compris
	30 E6	beeeehhhh
	31 E7	beeeehhhh
	32 P	chuuut
	33 E	beeeehhhh
	34 P	une chèvre + chut Katia
	35 E	non non c'est bon
	36 P	tiens toi normalement une chèvre on dit qu'elle bêle qu'est-ce qu'elle regarde la chèvre
	37 E	elle regarde le le le les montagnes
	38 P	pourquoi est-ce que vous ne regardez pas ça
	39 E	parce que
	40 P	elle regarde en direction de la montagne
1' 30	41 E1	madame c'est trop facile pour monter pour les chèvres (rires)
	42 E2	elle regarde comment elle va faire pour monter madame
	43 P	euh Katia tu prends la parole lorsqu'on te la donne s'il te plait
	44 E1	tu vas avoir 200 lignes
	45 E2	madame
	46 E3	meeeeehhhh
	47 E4	tu dois pas faire la chèvre
	48 E3	j'ai rien fais +
	49 P	bon + le personnage levez la main à votre avis qui est-ce
	50 E1	il est vieux
	51 E2	c'est euh un berger
	52 E3	c'est un pépé
2' 00	53 P	d'accord ça peut être un berger est-ce que tu peux avoir une idée de son identité
	54 E1	c'est un papy
	55 E2	c'est un paysan
	56 P	c'est un paysan mais vous avez le dessin devant vous pour éviter ce problème + tu ne touches pas alors ce monsieur à votre avis comment s'appelle-t-il
	57 E1	monsieur Seguin
	58 E2	Jean-pierre (rires)
	59 P	Réfléchit c'est la chèvre de monsieur
	60 E1	Seguin
	61 E2	Seguin ah
	62 P	Chut + a quoi il a l'air de penser monsieur Seguin comment il a l'air comment monsieur Seguin
	63 E1	Il pense à sa retraite il pense à sa retraite (brouhaha)
	64 E2	Il pense à sa chèvre
	65 E3	Il pense à Cosette
	66 E4	Cosette (rires)
3' 00	67 P	Chut + bien + comment est-ce qu'il a l'air monsieur Seguin (brouhaha) Katia tu arrête de dire des tu réfléchis s'il te plait
	68 E	Je réfléchis
	69 P	Alors c'est en silence qu'on réfléchit
	70 E	Ah je sais madame
	71 P	Chut il a l'air d'écouter sa chèvre est-ce qu'il a l'air quels sont ces sentiments
	72 E	Triste parce qu'il a
	73 P	Peut-être et sa chèvre elle a l'air comment ils ont l'air comment ses sentiments
	74 E1	Enervée parce qu'elle a plus de nez enfin trop mal
	75 E2	Madame
3' 30	76 P	Chut comment tu sais
	77 E	Ca fait trop mal
	78 P	Julie + à ton avis pourquoi elle a
	79 E	meeeeehhhh
	80 P	pourquoi tu crois que cette chèvre elle a plus de nez
	81 E	parce qu'elle est maigre
	82 P	chut + on non on refais le silence
	83 E1	madame
	84 E2	sérieux elle a plus de nez parce qu'elle a trop mal
	85 P	tu viens me voir tout à l'heure hein + bien Julie je t'ai posé une question tu me dis que la chèvre elle a plus de nez a ton avis pourquoi
4' 00	86 E1	parce qu'il a usé tout son nez ou parce qu'elle est vieille elle commence à être vieille
	87 E2	ou elle a pas a bouffer
	88 E3	putain mais elle me parlait à moi
	89 P	indirectement elle
	90 E1	pétard

	91 E2	il a dit elle s'est fait pomper (rires) de quoi
	92 P	elle était traite peut-être hein
	93 E	ça veut dire quoi elle s'est pompé les
	94 P	ça veut dire
	95 E1	elle s'est pompé les mamelles (rires)
	96 E2	eh ya la caméra
	97 E3	madame ça s'est éteint
4' 30	98 P	chut alors cette image vous l'avez observée et maintenant je vous laisse chut je vous donne le texte
	99 E1	il est facile
	100 E2	ils vont nous prendre pour des mongoliens
	101 P	eh pour le moment tu lis ton texte s'il te plait hein (rires)
	102 E	tout le texte
	103 P	alors + chut on le lit silencieusement Katia tu te retournes + vous allez le lire et en même temps Jonathan s'il te plait concentre toi + bien alors + lis ton texte Jordan et Jonathan
	104 E	moi
6' 00	105 P	et en le lisant chuuut + et en le lisant vous cherchez si il y a des choses qui sont dites aussi dans l'illustration d'accord
	106 E	quoi (Formulation confuse de la consigne, par l'enseignante)
	107 P	si tu te tais comme ça Jonathan tu ne peux pas faire fonctionner ton cerveau
	108 E	ouais
7' 00	109 P	++ chuuut + Julie je vous laisse encore 2 minutes + alors on va justement s'occuper du vocabulaire mais ya pas grand monde qui a lu ce texte Julie
	110 F3	J'ai dis quoi
	111 P	est-ce qu'il y a des mots que tu ne connais pas dans ce texte
	112 F3	Houpelande
	113 P	Houpelande d'accord + est-ce qu'il y a d'autre (rires)
	114 E1	Ay ya elle est tombée (rires) ya la caméra
	115 E2	madame c'est pas moi
	116 E3	Non madame c'est Julie qui m'a fait tomber
	117 P	Assied-toi
	118 E2	La menteuse
	119 E4	Ah ya madame
	120 P	Chut chut
	121 E3	Mais j'ai rien fais madame
	122 E1	Julie Julie Julie
	123 P	Julie julie s'il te plait allez
	124 E2	Oh 200 lignes oh ça va pas non
	125 E1	Julie elle est filmée
	126 E3	Moi j'ai 200 lignes madame
	127 E1	Ah ya
	128 P	Eh ben décidemment c'est magnifique aujourd'hui
	129 E1	Ah ya tes filmée
	130 E2	Madame
7' 50	131 P	C'est magnifique d'accord alors je vais vous le lire le texte vous le suivez
8' 00	132 E	Oh arrêtez oh là arrêtez vous êtes des imagine ce serait ta mère
	133 P	Chut + Katia +
	134 E1	Ma mère
	135 E2	Mon père
	136 P	Monsieur Seguin ce serait bien si vous regardiez
	137E1+2	Mon frère
	138 P	Nourredine tant que tu es pas puni il n'y avait pas ces problèmes de comportement en classe chut Julie
	139 E1	C'est toi qui a commencé
	140 E2	Arrête c'est toi qui m'a fait tomber
	141 P	Bien alors il y en a une qui va quitter la classe + vous regardez le texte et je le lis + monsieur Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres
9' 00	142 E	C'est rigolo
	143 P	+ il les perdait toutes de la même façon Jonathan un beau matin elles cassaient leur corde elles s'en allaient dans la montagne et là-haut le loup les mangeait
	144 E	Miaou
	145 P	ni les caresses de leur maître
	146 E	miaou miaou
	147 P	Jonathan dernière fois c'est moi qui parle
	148 E1	miaou
	149 E2	Ouaf ouaf
9' 30	150 P	Je fais une collecte de carnets de correspondance allez

10' 00	151 E	Julie
	152 P	On va perdre du temps on n'arrivera pas à finir
	153 E1	Oh arrêtez oh Amandine Julie
	154 E2	Qu'est-ce t'ya toi on dirait c'est moi
	155 E3	ferme ta gueule
	156 P	Tu prépares le tien s'il te plaît
	157 E	J'ai rien dit moi
	158 P	S'il te plaît
	159 E	Ah c'est elle elle a fait le chien
	160 P	Dépêche toi
	161 E	et c'est moi qui prend tout
	162 P	Dépêche toi
	163 E	Comme par hasard c'est moi qui prend
	164 P	Alors qui d'autre +
	165 E	On dirait c'est moi j'ai que ça à faire tu crois
	166 P	Alors Julie tu vas aller dans la classe de madame
	167 E	Chey tiens
	168 P	Tu nous empêche de travailler
	169 E	Mais c'est pas moi
	170 P	Et tu arrête avec c'est pas moi
	171 E	C'est pas moi
	172 P	Tu prends tes affaires et tu vas chez madame
	173 E1	Elle a pas le droit madame d'aller chez les autres
174 E2	Ouai j'ai pas le droit	
175 E3	Ya personne là-bas madame +	
176 E2	Et ben je vais chez moi	
177 E4	Adios amigos Ah tu as oublié ton travail	
178 E1	Julie ton travail	
179 P	Bon c'est bien on est coincé il n'y a personne dans la classe	
180 C	Ah ah ah oui	
181 E	Vous croyez que j'ai des et en plus ma mère elle veut vous parler	
182 P	Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'était, parait-il, des chèvres indépendantes, voulant à tout prix le grand air et la liberté. Le brave M. Seguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était très triste Il disait c'est fini les chèvres s'ennuient chez moi je n'en garderai pas une cependant il ne se découragea pas et après avoir perdu six chèvres Julie	
11' 30	183 E	Julie tais toi
	184 P	après avoir perdu six chèvres de la même manière
	185 E1	arrête ma chèvre
	186 E2	beeeehhhh
	187 P	il en acheta une septième
	188 E	beeeehhhh
	189 P	seulement cette fois chut il la prit toute jeune pour qu'elle s'habitue à rester chez lui +
	190 E	c'est pas moi
	191 P	quelle était jolie la petite chèvre de monsieur Seguin quelle était jolie avec ses yeux doux sa barbiche de sous-officier ses sabots noirs et luisants ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient comme une houppelande et puis docile caressante se laissant traire sans mettre son pied dans l'écuelle l'écuelle c'est (inaudible) + miaou
	192 E	miaou
	193 P	monsieur Seguin
	194 E	madame pourquoi vous me regardez à moi on dirait c'est moi
	195 P	monsieur Seguin
	196 E	je t'ai dit de parler ma chèvre
	197 P	M. Seguin avait derrière sa maison un jardin entouré d'aubépine l'aubépine c'est comme des rosiers hein c'est un arbuste qui fleurit et qui pique c'est là qu'il mit sa nouvelle pensionnaire + il l'attacha à un pieu
	198 E	Miaou
	199 P	au plus bel endroit du pré
	200 E	cui
	201 P	en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde
	202 E	beeeehhhh
203 P	et de temps en temps il venait la voir il venait voir si elle était bien puis	
204 E	cui	
205 P	alors	
206 E	madame c'est pas moi on dirait c'est moi	
207 P	donne-moi ton carnet	
208 E	on dirai c'est moi je l'ai pas madame	

	209 P	je ne fouille pas tu me le donnes
	210 E	madame je l'ai pas
	211 P	d'accord
	212 E	madame moi je l'ai pas moi hein j'ai rien fais h� c'est bon je le savais depuis tta l'heure
	213 P	chut
	214 E	voila
	215 P	alors et de temps en temps il venait voir si elle était bien la chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que monsieur Seguin en était ravi + enfin pensait le pauvre homme en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi
14' 00		alors maintenant je vais vous demander de prendre un crayon un surligneur ou un crayon de couleur jaune
	216 E1	cui cui (rires)
	217 E2	là je t'ai vu
	218 E1	cui cui
	219 P	chuuuut
	220 E	cui cui cui
	221 P	alors surligneur ou crayon de couleur jaune
	222 E1	un vert
	223 E2	oh un vert
	224 E3	miaou
	225 E2	tu te crois à Marseille
	226 P	chuuuut
14' 30	227 E	madame je prends des crayons de couleur
	228 P	crayons de couleur ou surligneur allez on y va Julie + je vais vous poser des questions chut + je vais vous poser des questions à l'oral et vous allez
	229 E1	elle m'embête moi je veux pas prendre à sa place
	230 E2	tout à l'heure tu étais séparée mais
15' 00	231 P	dis tu je vous pose des questions à l'oral vous devez chercher dans le texte la réponse + moi je pose la question et toi tu cherches la réponse dans le texte et tu vas la colorier ou la surligner d'accord alors la première question combien monsieur Seguin chut combien monsieur Seguin a-t-il perdu de chèvres (rires) combien monsieur Seguin a-t-il perdu de chèvres
15' 30	232 F7	12 12
	233 P	Tu cherches dans le texte et tu surlignes
	234 E1	Ma chèvre je t'ai dis de parler
	235 E2	Beeeehhhh non madame j'arrête madame
	236 P	Tu arrêtes rien du tout
	237 E	il en a perdu 7
	238 P	tu relis combien est-ce qu'il en a perdu monsieur Seguin
	239 F7	7
	240 P	tu le surlignes je ne veux pas entendre la réponse
	241 E	ah il en a acheté euh on surligne avec des crayons de couleur
16' 00	242 P	avec un surligneur ou un crayon jaune
	243 E	ah ouais il
	244 P	tu cherches on vous dit combien monsieur Seguin a perdu de chèvres déjà
	245 G3	six
	246 P	tu cherches et tu surlignes
	247 G3	six
	248 F7	où six sept il en perdu sept
	249 E3	40
	250 P	Vous allez
	251 E1	60
	252 E2	90
	253 P	mais vous arrêtez de crier les réponses
	254 E	quatre vingt quoi
	255 P	chut
	256 E1	99
16' 30	257 E2	merci
	258 P	ça c'est les observations d'aujourd'hui + en voila une la deuxième question vous allez chercher la réponse
	259 E1	Et encore là c'est même pas moi qui a parlé
	260 E2	il y a la preuve (en montrant la caméra)
	261 P	et la surligner
	262 E	madame j'ai même pas parlé
	263 P	que font les chèvres
	264 E	je travaille plus
	265 P	pour se perdre que font les chèvres pour se perdre
	266 E	oh ta gueule

17' 00	267 P	mais vous cherchez dans le texte c'est écrit dans le texte tu cherches ce qui est écrit dans le texte
	268 E	où dans quel texte là ou là
	269 P	je vais vous le relire
	270 E	oh madame
	271 P	chut monsieur Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres il les perdait toutes de la même façon un beau matin elles cassaient leur corde elles s'en allaient dans la montagne
	272 G3	non s'en allaient pas elles
	273 P	s'en allaient dans la montagne et là-haut le loup les mangeait alors là vous avez la réponse à la question vous la surlignez
	274 E	mon bracelet madame
	275 P	chut
	276 E	je peux le ramasser
	277 P	non
	278 E	il est tombé dans la poubelle
	279 P	alors dernière question comment est-ce qu'elles finissent ces chèvres-là quel est leur destin tu lis c'est écrit tout est écrit dans le texte comment elles finissent ces chèvres + alors maintenant vous allez changer de couleur je vais vous poser une autre question alors la question suivante que je vous pose vous allez devoir chercher et en particulier dans le 2ème cadre voyez la partie qui est après que fait monsieur Seguin chut pour il a acheté une septième chèvre qu'est-ce qu'il fait pour essayer de la garder
18' 00		
18' 30		
	280 F5	la nourrir
	281 P	tu cherches ce qui est écrit dans le texte
	282 F5	c'est écrit
	283 P	tu le cherches
	284 E	tu le cherches tu l'as pas
19' 00	285 P	chut alors cherchez dans la 2ème partie là
	286 E	moi je travaille pas hein
	287 P	vous avez trouvé que fait monsieur Seguin pour essayer de garder la chèvre dans l'enclos + et la réponse est plutôt dans le 2ème cadre ++
19' 30		
	288 E1	Maxence t'es filmé
	289 E2	J'tai vu là
20' 00	290 P	Alors bien alors on va essayer de voir si vous avez trouvé + alors euh chut +++
	291 E	Madame ya rien écrit
20' 30	292 P	Alors qui est-ce qui a une réponse à la question chut à la 1ère question combien de chèvres monsieur Seguin chut
	293 G3	Six
	294 F7	Douze
	295 P	On lève la main
	296 F7	Douze
	297 P	Qui lève la main
	298 F7	Douze
	299 P	Oui
	300 G1	Six
21' 00	301 P	D'accord et la réponse + voilà c'était ici qu'il fallait souligner et après avoir perdu six chèvres
	302 G2	Et madame en fait il en a perdu plus
	303 P	Pour le moment tu soulignes ça il avait perdu six chèvres c'est écrit ici + Jonathan
	304 G3	Quoi
	305 P	Qu'est-ce qu'elles ont fait pour se perdre les chèvres
	306 G3	Elles ont cassé la corde
	307 P	Voilà c'est écrit dans les premières lignes du texte un beau matin elles cassaient leur corde et s'en allaient dans la forêt et puis
	308 E	Pourquoi tu regardes
	309 P	la troisième question c'était
	310 E	ma chèvre
	311 P	comment elles finissent les chèvres
	312 G2	à manger
	313 P	comment elles finissent les chèvres
	314 G3	mangées par le loup
	315 G2	le loup les mangeaient
	316 P	et là-haut le loup les mangeait bravo Khaled
	317 E	Khaled bravo
22' 00	318 P	Chut tout ce qui est en vert ici c'est les réponses aux questions aux premières questions la deuxième question l'autre question il fallait changer de couleur c'était chut monsieur Seguin a perdu six chèvres qui se sont fait manger par le loup et il en achète une septième qu'est-ce qu'il fait pour essayer de la garder cette chèvre
	319 F7	et ben il la mange lui
	320 F5	non il la nourrit

	321 F3	t'as réussi à faire rire la prof
	322 P	regardez
	323 G3	il l'apprend à se battre
	324 P	regardez
	325 G4	il se la mange
	326 E2	regardez dis donc
	327 G3	il se la bouffe
	328 P	hé alors pour essayer de la garder c'est ce qu'on a vu (rires) chut c'est ce qu'on a vu (rires) + c'est ce qu'on a vu sur l'illustration il l'attache à un pieu
23' 00	329 E	on va faire hallah
	330 P	chut
	331 E1	pourquoi tu mens
	332 E2	mais ça ouech
	333 E3	ah ya
	334 E4	c'est pas tes affaires
	335 P	vous parlez de kiné vous deux (rires)
	336 E1	madame on parle de kiné vous nous mettez un mot
	337 E2	ya la preuve ya la preuve
	338 P	vous arrêtez un peu
23' 30	339 E	vous avez vu ya la preuve
	340 P	alors là pour le coup je vais pouvoir le montrer
	341 E1	ouais elle va le montrer à monsieur Damour tu vas te faire ruiner
	342 E2	pas grave
	343 P	et il lui laisse beaucoup de corde
	344 E	madame pourquoi vous (rires)
	345 P	et il vient la voir pour euh
	346 E1	moi je vois ma tête dans la
	347 E2	qu'elle ne s'ennuie pas
24' 00	348 P	alors regardez maintenant j'ai encadré ici les lignes 18 19 20 + ici on est en train de parler de la chèvre de monsieur Seguin et l'auteur il en a parlé plusieurs fois et il a utilisé des mots différents pour parler de la chèvre de monsieur Seguin
	349 E	oh chut oh oh
24' 30	350 P	et vous allez les chercher ces mots chut vous allez chercher alors écoutez moi sinon vous allez pas savoir faire + l'auteur il nous parle de la petite chèvre de monsieur Seguin (rires) et il a utilisé plusieurs mots plusieurs expressions pour le dire + c'est à vous de les retrouver +++ chut (rires) vous cherchez dans la partie encadrée je vous ai donné les feuilles vous cherchez comment chuut comment l'auteur appelle la petite chèvre de monsieur Seguin
25' 00		
	351 G2	madame c'est quoi ce truc RTF la chèvre de monsieur Seguin
26' 00	352 P	ah c'est pas grave ça je corrigerai après alors + vous avez cette partie du texte chut et vous devez chercher comment on appelle la chèvre de monsieur Seguin
	353 E	al là c'est pas moi madame
	354 P	non je sais + chut Katia met toi au travail tu n'es pas dans la position de quelqu'un qui veut travailler
	355 E	bon allez (rires)
	356 P	surtout tu te mets au travail euh assied toi correctement assied toi tu lis ce texte assied toi tu lis ce texte tu lis ce texte et ici tu cherches comment on appelle la chèvre de monsieur Seguin monsieur Seguin il l'a mis derrière sa maison dans un jardin
27' 00	357 E	mais madame je fais quoi là + on est très sage madame
	358 P	la petite chèvre de monsieur Seguin comment il l'appelle (rires)
	359 E1	madame elle est tombée madame (rires)
	360 E2	la caméra
	361 E3	je balance je balance c'est Amandine
	362 A	tu as été exclue de cours ce matin tu recommences
	363 E1	non elle m'a fait tomber madame
	364 E2	la chèvre elle est tombée de la chaise +++++
	365 P	et non une brebis c'est pas une chèvre est-ce que c'est écrit est-ce que c'est écrit brebis dans le texte alors regardez par exemple monsieur Seguin avait derrière sa maison un jardin entouré de brebis c'est là qu'il mit sa nouvelle pensionnaire qui c'est sa nouvelle pensionnaire la chèvre alors ça c'est ligne 19 et ça veut dire la même chose que les petites chèvres oui d'accord c'est la nouvelle pensionnaire
31' 00	366 F5	la combien madame
	367 P	attend pour le moment on en est là
	368 F5	mais lesquelles lesquelles la combien +
	369 P	il l'attacha à un pieu au plus bel endroit du pré en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde + alors la chèvre se trouvait très heureuse d'accord il n'a pas dit la chèvre de monsieur Seguin il a juste dit la chèvre
32' 00	370 G2	à la combien de ligne madame
	371 G3	la 22

33' 00	372 P	je t'ai écrit le nombre exact de lignes
	373 G3	ah mais non
	374 P	enfin pensait le pauvre homme en voila une qui ne s'ennuiera pas chez moi quel est le mot qui veut dire la chèvre
	375 G4	une une
	376 P	une bravo + et puis ++
	377 G2	oh Jordan la 22 c'est quoi
	378 G3	ché pas + la chèvre
	379 P	tu as trouvé alors à la ligne 19 + à la ligne 13 regardez quelle était jolie la petit chèvre de monsieur Seguin c'est quel mot qui veut dire la chèvre de monsieur Seguin ici dans quelle était jolie avec ses yeux doux
	380 E	ma chèvre
	381 P	quel est le mot qui veut dire
382 E	tu parles	
383 P	la chèvré	
384 G2	euh quelle était jolie	
385 P	c'est pas quelle	
386 G2	jolie	
387 P	non	
388 G2	était	
389 P	non	
390 G2	était jolie je sais pas	
391 P	quel est le mot dans quelle était jolie	
392 G3	elle	
393 P	elle	
394 G2	on écrit elle	
395 P	voila hein elle elle c'est à la ligne 13	
396 F2	à la ligne 13 on écrit elle + hein madame	
33' 30	397 P	et oui c'est elle qui veut dire + chut Jonathan tu te retournes + ensuite
34' 00	398 E	malheur de malheur ++
	399 P	non ce que je vais faire oui on va continuer donc Khaled tu te retournes le suivant c'est ligne 17 qu'est-ce qu'on a ligne 17
34' 30	400 G2	dans euh dans 100 mètres 100 mètres 100 pieds dans la cuelle
	401 P	dans l'écuelle
	402 G2	dans l'écuelle l'amour de petite chèvre
	403 P	voila un amour de petite chèvre chuuut Jonathan tu l'as trouvé celui là
	404 G3	ouais
	405 P	parle gentiment s'il te plait + ensuite + celui-là on l'avait trouvé déjà
	406 E1	tu tombes c'est normal ah vas-y c'est toi qui me fait tomber et c'est moi qui prend
	407 E2	et encore c'est moi qui me fait tomber parce que c'est encore moi
	408 P	bon Julie
	35' 00	409 E1
	410 E2	non non
	411 P	je voudrais bien que vous ayez écrit
	412 E1	oh la chèvre arrête de parler
	413 E2	hue en plus tu es bien blonde et tout
	414 E	ah Julie oh
	415 E1	madame amandine elle a prit mon elle est venue elle a prit mon crayon elle me l'a mit là-bas
	416 E2	madame regardez Julie elle m'a jeté son crayon madame elle me l'a jeté dans la tête
	417 P	mais qu'est-ce que vous faites
	418 E	la caméra est témoin
	419 P	Julie tu t'assoies
	420 E	monsieur
35' 30	421 P	Arrête
	422 E1	Madame elle m'a envoyé le crayon dessus le monsieur il a vu
	423 A	La caméra ne sert pas à dénoncer les élèves
	424 E2	Oui oui oui
	425 E	Non madame c'est pas moi
	426 E1	Ah mon pantalon c'est ta mère qui paye + le crayon tu crois que je vais le prendre dans la poubelle
	427 E2	Et ouais ma chèvre qu'est-ce tu fais
35' 50	428 P	Bien Jonathan assied toi alors vous allez
	429 E	Ya rien ya rien
	430 P	Coller vos fiches
	431 E1	Tu vas le regretter Julie attend quand on sort hein
	432 E2	C'est ça C'est pas mon cahier ça madame
	433 P	Alors tu prends

36' 00	434 E1	Julie Julie Julie Julie dès que tu sors court
	435 E2	J'ai peur maman j'ai peur je suis en train de pleurer
	436 P	Julie tu colles
	437 F3	Ouais
	438 P	C'est absolument déconcertant
	439 E	Mais c'est même pas mon cahier on m'a volé mon cahier madame mais c'est pas mon cahier ça oh malheur
	440 P	Tu cherches le tien + où sont passés tous les cahiers
	441 E	Madame on vous a demain matin on me l'a volé (brouhaha)
	442 P	et ben justement tu colles dedans
	443 E1	non je le colle pas + madame vous travaillez le vendredi + sérieux vas-y c'est pas mon cahier ça madame on m'a volé le mien et déjà mes affaires je les achète à Casino
	444 E2	oh non c'est bon
	445 E1	je vais porter plainte
	446 E3	Julie court
	447 E1	non
	448 P	non tu restes assis tu restes assis
	449 E1	oui oui madame c'est ça au revoir
	450 E2	oh Amandine oh
	451 P	Mais vous n'avez plus aucune habitude
38' 00	452 E1	Ça va oh t'es pas contente tu récupères un cahier
	453 E2	Oh mais vas-y le miens on me l'a niqué ouech euh
	454 E3	Tu as pas le droit de parler comme ça
	455 P	Euh assied toi
	456 E1	Pourquoi j'ai pas le droit
	457 E2	Tu as pas le droit
	458 E3	Julie fait gaffe Julie fait gaffe ya la caméra
	459 E4	mais c'est bon oh
	460 P	Vous mettez les cahiers sur la table là que je corrige mais ça va être euh + Julie
	461 E	Mais madame moi madame je les achète à Casino mes affaires et ça c'est pas mon cahier
38' 30	462 P	Et ça ce n'est pas ton cahier parce que tu as perdu ton cahier (rires)
	463 E	Je les prend jamais mes affaires
	464 P	alors
	465 E	Elle avait fait un dessin elle avait fait un gros dessin d'ogre elle avait fait un gros dessin d'ogre
	466 P	Alors vous me donnez
	467 E1	Elle avait fait un dessin
	468 E2	Sa maman elle est indou hein euh
	469 E3	Ah ah ah
39' 00	470 P	Je sais que ce n'est pas à elle mais elle n'a plus son cahier je l'ai remplacé
	471 E1	tenez madame j'ai retrouvé mon cahier
	472 E2	ah on m'a volé un cahier c'est grave
	473 E3	(inaudible)
	474 P	Tu veux bien être poli cinq minutes
	475 E1	on va te voler un cahier (rires)
	476 E2	Oh Jonathan tu croyais quoi tu croyais quoi
	477 E3	Elle t'a volé le cahier
	478 P	Tu es la seule à avoir bien travaillé
	479 E1	Ah celle qui a bien travaillé
	480 E2	Elle est intelligente Anaïs Anaïs (sonnerie de fin de cours)
	481 P	Chut vous restez assis + lundi je vous veux tous à l'heure
	482 E	Ok madame ouais c'est ça ouais c'est ça au revoir
40' 00	483 P	Au revoir Anaïs
	484 E	Au revoir madame

Annexe 5 : Transcription de la séance de français observée et filmée le 25 octobre 2012 au collège Beausoleil UPE2A

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		33 min 0 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		370
	ENSEIGNANTE		179
	ELEVES	Individuel	179
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	12

- Questions & consignes formulées par l'enseignante
- Phases de la séance reprises dans le synopsis
- Annonce par l'enseignante de l'enjeu de l'exercice ou de la séance
- Gestes métalinguistiques de l'enseignante
- Valorisations (dont reformulations simples ou clarifiantes) formulées par l'enseignante
- Recentrages de l'attention des élèves par l'enseignante

0' 00	1 P	Allez on écoute la petite bande dessinée de la page 39 + (L'enseignante diffuse un enregistrement audio à la classe) Le lendemain au centre commercial
0' 30		- Tu as une idée toi Thomas - Un livre - Oh non c'est trop sérieux une casquette c'est plus sympa - Je préfère un livre et toi Manon tu as une idée - Oui un livre de sorcières comme Harry Potter ou un livre d'astronomie Elle adore l'astronomie
		Dans la librairie papeterie
		- Nous cherchons un livre de 12 ans - Une fille ou un garçon - Euh une fille oh mais vous avez le livre d'astronomie ***** niveau 5 - Super bon tu regardes les livres et moi je regarde les casquettes - Ah elles sont jolies les calculettes
		Pendant ce temps-là
		- Une casquette violette c'est super mais c'est trop fille - Et le bleu - Ah c'est sérieux - La casquette rouge - Non - Génial regarde pour Thomas + et le nom
1' 45	2 G6 3 P 4 G6 5 P 6 G5 7 P 8 G7 9 P	Oh Alors Bonsalo pourquoi tu as fait oh à la fin de l'histoire **** (L'élève s'exprime en Portugais, sa langue maternelle) Ah non + alors pourquoi pourquoi et Manon écrit en gras en noir avec 1234 points d'interrogation pourquoi Parce que elle manque elle euh la Manon la Manon manque Il manque Manon Manon c'est Manon qui manque qu' est-ce qui manque Le cadeau + esquecer Le cadeau + euh esquecer (l'enseignante reprend le mot portugais prononcé par l'élève) c'est ça que tu voulais

		dire comment on dit en français
	10 G5	Oublié
	11 P	Oublié oui ils ont oublié + (<i>l'enseignante écrit "oublier" au tableau</i>) + ils ont oublié euh
2' 30	12 G5	Le cadeau pour Manon
	13 P	Le cadeau pour Manon alors qu'est-ce qu'ils ont à quel endroit ils se retrouvent où est-ce qu'ils se retrouvent dans quel lieu ils se retrouvent le rendez-vous vous vous rappelez le rendez-vous Miguel
	14 G5	A centre commercial
	15 P	Ils se retrouvent au centre commercial alors au centre commercial il y a plusieurs euh types de magasins hein alors ils vont où dans quel euh dans quel type de magasin
3' 00	16 G7	Dans la librairie papeterie
	17 P	Dans la librairie papeterie c'est quoi ça librairie papeterie + qu'est-ce qu'on achète dans une librairie papeterie + on achète quoi euh Bonsalo
3' 30	18 G6	Euh je sais plus (<i>l'élève connaît la réponse dans sa langue maternelle mais éprouve des difficultés à l'exprimer en français</i>)
	19 P	Ben si tu sais le dire + bon Mariana qu'est-ce qu'on achète dans une librairie papeterie ++ allez les portugais là tu sais ça Jack qu'est-ce qu'on achète + dans une librairie papeterie + Miguel
	20 G5	Les livres
4' 00	21 P	Des livres oui + (<i>l'enseignante écrit "librairie" suivit de "livre" au tableau</i>) + ok ça va ça mais alors il y a un deuxième mot là il y a papeterie (<i>l'enseignante écrit "papeterie" au tableau</i>) + qu'est-ce qu'on achète dans une papeterie + ça ressemble à quoi ce mot que vous connaissez là
	22 G5	Papier
	23 P	Oui ça ressemble à papier tu as raison (<i>l'enseignante écrit "papeterie" au tableau</i>) + alors euh qu'est-ce que ça serait un magasin où on achèterai du papier on achète quoi finalement
4' 30	24 F5	Des calculettes
	25 P	Des calculettes oui on peut + mais quel rapport avec papier ++ (<i>une élève montre à l'enseignante une feuille sur laquelle est dessinée une carte postale</i>) + des cartes les cartes oui comme les cartes postales oui c'est vrai et quoi d'autre pour l'école par exemple
	26 G5	Cartable
	27 P	Mais oui et bien sur aussi des feuilles
	28 G5	Les affaires pour l'école
5' 00	29 P	Les affaires pour l'école dans une papeterie tout ce qui est pour écrire hein les feuilles les stylos les cahiers (<i>une élève montre à l'enseignante la planisphère accrochée au mur de la classe</i>) on trouve des cartes aussi absolument des cartes voila tout ce qui est pour l'école pour le bureau le travail hum bon c'est bien alors dans quel autre dans quel autre magasin ils vont là Bonsalo
	30 G6	Pendant ce templa
	31 P	Pendant ce temps là alors c'est le nom d'un magasin ça
	32 G5	Non
	33 P	Non qu'est-ce que c'est pendant ce temps là ralentissement du temps didactique
	34 F5	Perdu le temps
	35 P	Pardon
	36 F5	Perdu le temps
	37 P	Non c'est pas qu'ils ont perdu le temps pendant c'est "durante" (<i>mot portugais qui signifie "pendant"</i>)
	38 G5	Durante
	39 P	Voila alors on le traduit en anglais et en portugais (<i>l'enseignante écrit la traduction du mot pendant en anglais et en portugais au tableau, à savoir : pendant - durante - during</i>)
5' 30	40 F5	Durante
	41 P	Et en anglais
	42 E	Je sais pas
	43 P	Ben c'est pareil
	44 G7	During
	45 P	Oui c'est exactement la même base + alors pendant ce temps donc qu'est-ce que ça veut dire qu'est-ce qu'ils ont fait les deux camarades là + il y en a un qui est allé
6' 00	46 G5	Choisir le cadeau par par Ma
	47 P	Pour Manon et l'autre
	48 G5	Thomas Thomas
	49 P	Et l'autre le cadeau pour
	50 F5	Thomas
	51 P	Voila oui ils se sont séparé ils sont allé + (<i>l'enseignante fait le geste des deux directions opposées avec les mains</i>) pour gagner du temps justement pas perdre du temps + ok alors ils regardent quoi + dans la librairie papeterie ils regardent quoi
	52 G5	Les calculettes
	53 P	Les calculettes + euh Jessica qu'est-ce que tu penses une calculette c'est un choix de cadeau c'est bien comme cadeau
	54 F5	Oui

6' 30	55 P	Oui
	56 F5	Non
	57 P	Non + tu aimes est-ce que tu aimerais que pour ton anniversaire on t'offre une calculette
	58 F5	Non
	59 P	Non qu'est-ce que tu préfères + qu'on offre pour ton anniversaire
	60 F5	Euh vêtements
	61 P	Des vêtements
	62 F5	La chaussure
	63 P	Des chaussures oui + tout pour t'habiller alors d'accord ok alors euh ils regardent les calculettes ils regardent quoi d'autre qu'est-ce qu'ils regardent
	7' 00	64 G5
65 P		Ils regardent des casquettes et ça c'est sympa comme cadeau + une casquette
66 G5		Oh oui
67 P		Oui + vous trouvez tous
68 G6		Non
69 P		C'est bien comme cadeau une casquette
70 G5		Un peu
71 P		Casquette tout le monde le comprend Hugo comment on dit casquette en portugais
72 G4		boné
73 P		Oui + ça va casquette
74 C		Oui
75 P		Alors euh finalement qu'est-ce qu'ils choisissent
76 G5		Une calculette et une casquette
77 P		Une calculette et une casquette pour qui
78 F5		Pour Thomas
79 G5		Pour Thomas
80 P		La la casquette euh ils choisissent quelle couleur
81 G5		Vert
82 F5		Vert
83 P		Vert
84 G6		Vert
85 P		Vert c'est pour une fille ou un garçon là
86 F5		C'est pour tous les deux c'est pour
87 P		Là
88 F5		Fille
89 P		Dans l'histoire ils choisissent pour qui la casquette verte c'est pour qui pour Manon ou pour Thomas
90 C	Thomas	
91 P	C'est pour Thomas ça va une casquette verte pour un garçon	
8' 00	92 F5	Oui
	93 P	Bien sur ça fait pour les deux ok alors ils ont trouvé remarquez que lui euh c'est pas vraiment une calculette hein ça qu'est-ce que c'est
	94 F5	Un ordinateur
	95 P	Oui c'est quand même euh ça ça ressemble quand même à un ordinateur hein donc ils ont deux bonnes idées pour Thomas + et pour Manon
	96 F5	Ya pas d'idée
8' 30	97 P	Ils n'ont pas d'idée + alors vous allez me dire si vous deviez faire un cadeau à une fille comme Manon vous choisiriez quoi donnez-moi deux ou trois idées deux ou trois exemples de cadeaux possibles de cadeaux chouettes de super cadeaux pour euh une fille
	98 G5	Un collier
	99 P	Un collier + la classe un collier oui c'est ça un collier (l'enseignante montre à la classe le collier qu'elle porte autour de son cou) un collier pour une fille oui c'est un chouette cadeau ++ (l'enseignante attire l'attention des élèves sur le tour de son poignet)
	100 F5	Pulseira
	101 P	Bracelet + un bracelet oui (l'enseignante écrit le mot bracelet en français au tableau)
	102 E	La collante
	103 P	Des collants pour l'anniversaire d'une fille ce sont des adolescents ils sont comme vous c'est fini tu as une petite soeur toi tu as une petite sœur tu as dans ta famille tu as une petite sœur
	104 G4	Non une nièce
	105 P	Ah une nièce vous avez une nièce donc c'est pour ça les Barbie euh Savana arrête t'es pas dans le groupe
	9' 30	106 F5
107 P		Une télé oh non mais si + imaginons samedi soir tu vas chez une amie parce qu'elle fait une fête pour son anniversaire Jessica tu as les sous tu as l'argent pour acheter une télé
108 F5		Non
109 P		Non + moi non plus

	110 G6	Un cartable
	111 P	Alors
	112 G6	Un cartable
	113 P	Un car oui un joli sac qui peut faire cartable c'est un joli cadeau oui + et les garçons qu'est-ce qu'ils choisiraient pour une fille
	114 G5	Brincos
	115 P	Boucles d'oreilles
	116 G5	Boucles d'oreilles
	117 P	Alors Miguel il est extrêmement traditionnel hein collier des boucles d'oreilles + et un livre
	118 G5	Un livre
	119 F5	Un agend
	120 P	Un agenda un joli agenda oui pourquoi pas généralement aux filles ça leur plaît + c'est tout
	121 G5F5	Un ordinateur peluche
	122 P	Une peluche oui pour les adolescents c'est un peu fini mais yen a encore qui aiment quand même
	123 F2	poupée
	124 P	Une poupée pour une adolescente regardez ce qu'elle dit Savana alors Savana je suis pas contente tient corrige ton contrôle (<i>l'enseignante écrit le mot poupée au tableau</i>) Savana elle a dit ça comme mot de vocabulaire c'est pas mal + qu'est-ce que c'est poupée qu'est-ce que c'est poupée
	125 F1	boneca
	126 P	On le dit en anglais je ne sais pas le dire en anglais moi
	127 F1	Doll
	128 P	A doll oui (<i>l'enseignante écrit le mot poupée en anglais et en portugais au tableau</i>) une poupée en français c'est toujours un mot en plus + ok euh alors là on a vu euh comment ça s'appelle un magasin euh ouais comment on pourrait dire un magasin où on achète les casquettes il va trouver ça où dans quel type de magasin
	129 G5	Zara
	130 P	Oui Zara je suis d'accord mais c'est pas je demande pas une marque bien sur comment ça s'appelle oui
	131 G6	Carrefour
	132 P	Oui oui mais alors ça s'appelle oui oui ça s'appelle comment un magasin type Carrefour
	133 G5	Centre commercial
	134 P	Oui
	135 E	Un supermarché
	136 P	Un supermarché
	137 G6	Intermarché ***** (<i>rires</i>)
12' 00	138 P	Quand il est grand c'est un supermarché donc on a vu supermarché on a vu euh papeterie librairie euh tout à l'heure tu m'as dit un magasin pour acheter des casquettes et tu m'avais dit Zara comment ça s'appelle un magasin comme ça exemple Zara
12' 30	139 G5	Centre commercial
	140 P	Oui mais comment on va appeler ça est-ce qu'il y a un mot
	141 F5	Ah
	142 P	Est-ce qu'il y a un mot pour ce type de + on dit on dit un magasin
	143 G7	De vêtement
	144 G5	De vêtements
	145 F5	De vêtements
	146 P	Oui alors attention magasin là c'est clair pour tout le monde (<i>l'enseignante écrit le mot magasin au tableau</i>)
	147 C	Oui
13'00	148 P	En anglais et en portugais
	149 C	Store
	150 P	Et en portugais
	151 C	Loja
	152 P	D'accord
	153 G6	Un magasin de vêtements
	154 P	Un magasin de vêtements
	155 F2	C'est aussi un magasin tu sais un magasin quand tu (<i>l'élève mime avec ses bras l'action de feuilleter un livre</i>)
	156 P	Magazine + oui mais alors là pour le groupe 1 je veux pas euh
	157 F2	Magazine
	158 P	Oui pour le groupe 2 oui hein + vous vous ne confondez pas avec + (<i>l'enseignante écrit " magazine = une revue " au tableau</i>) ok donnez moi donnez moi un synonyme de magazine + euh de la même famille que le mot portugais qui commence par un R
	159 G2	Revisao
	160 P	Bon et bien comment on dit en français
	161 E	Maga
	162 P	Une revue
	163 E	Revue
	164 P	Donc vous pouvez apprendre ces deux mots ce sont des synonymes on utilise les deux en français

	165 E	Un magazine
	166 P	Mais effectivement faut pas le confondre avec magasin + alors
	167 G2	Madame on peux euh
	168 P	Oui ben je c'est bon euh
	169 G2	On peut réviser ça
14' 00	170 P	Absolument mais deux minutes + vous pouvez réviser ben je vais vous donner le contrôle là hein c'est l'heure sinon on aura pas fini quelle heure il est
	171 F1	Ah euh je sais pas faire
	172 G5	C'est
	173 P	Quelle heure il est on vient de faire un contrôle sur comment on dit l'heure
	174 F1	Neuf heure et trente cinq
	175 P	Neuf heure trente cinq oui allez on est limite je vous le distribue
	176 F5	Neuf heure trente cinq
	177 P	Chut + quel jour + Léandro quel jour on est aujourd'hui
	178 C	Jeudi
	179 P	Stop hop hop vous le laissez s'exprimer
	180 G9	Lundi euh
	181 P	Lundi + non
	182 G9	Jeudi
	183 P	Oui très bien + (<i>l'enseignante écrit la date au tableau</i>) jeudi combien
	184 C	Jeudi
15' 00	185 P	Non laissez-le dire + ***** (<i>l'enseignante s'exprime en portugais, langue maternelle de l'élève interrogé</i>) + tu lui dis Marianna
	186 G9	Vingt cinq
	187 P	Vingt cinq répète Léandro
	188 G9	Vingt cinq
	189 P	Jeudi vingt cinq jeudi vingt cinq quoi Léandro
	190 G9	Octobre
	191 P	Répète-le complètement
	192 G9	Jeudi 25 octobre
16' 00	193 P	Alors sur cette feuille simple vous écrivez la date + vous écrivez le titre les magasins et les services ++ allez groupe 2 silence je ne veux plus vous entendre groupe 2 + donc groupe 1 on écrit le titre
	194 G5	Les magasins et les services
	195 P	Oui enfin les services ont ne les fera pas aujourd'hui mais + vous écrivez vocabulaire dans la marge + et donc nous allons faire ensemble + le numéro 1 page 58 ++ alors + euh faites juste la présentation de votre feuille et ensuite on regarde l'exercice ensemble + on va le faire à l'oral +++ groupe 2 ça va il n'y a pas de question + c'est exactement hein reformuler ça va Andréa tu t'es entraînée
16' 30	196 F4	****
	197 P	Non mais à la maison tu t'es entraînée
	198 F4	Ah oui mais ***
17' 00	199 P	Et oui je me doute + Béatrice ça va ++ ok alors on va regarder l'exercice 1 ensemble ++ allez Hugo ça va alors on regarde l'exercice 1 vous avez des images les livres de vocabulaire sont dans la petite armoire derrière toi ils sont verts + non c'est pas ça ça c'est oh la la voila ça doit être ça + donc on est à la page 58 et on fait juste un petit exercice pour aborder le vocabulaire des magasins alors Marianna euh tu me dis tu regardes la première image là et tu me dis qu'est-ce que tu vois (<i>l'enseignante attire l'attention de l'élève sur ses yeux avec sa main</i>) +
	200 F6	Librairie
	201 P	Image numéro 1 euh Marianna image numéro 1 + qu'est-ce qu'on voit là
	202 F6	Bi
	203 P	Oui tu peux lire le mot si tu veux
	204 F6	Bijouterie
	205 P	Bijouterie alors qu'est-ce que c'est ça bijouterie est-ce que vous pouvez imaginer bijouterie ++
	206 G1	Euh (<i>l'élève fait le signe d'un collier autour de son cou</i>)
	207 P	Voila on achète des on l'a dit ce matin on l'a dit déjà + collier voila euh (<i>L'enseignante montre la bague qui est à son doigt aux élèves</i>) comment ça s'appelle ça +
	208 F5	Une anel (<i>bague, en portugais</i>)
	209 P	Oui une alliance alliance alliance c'est pour faire joli ou c'est pour montrer le mariage
	210 C	Mariage
	211 P	Voila mariage et pour faire joli alors quand on met juste quelque chose pour faire joli + comment ça s'appelle
	212 E	Colar (<i>collier en portugais</i>)
	213 P	Voila par exemple comment ça s'appelle + une bague
	214 E	Bague
	215 P	Un collier une bague une alliance un bracelet + donc d'accord donc ça s'appelle comment tu peux lire le mot euh Marianna le nom du magasin + bi <i>abaissement de la réticence didactique</i>
	216 F6	Bi bijouterie

	217 P	Bijouterie oui alors pourquoi ça s'appelle comme ça pourquoi ça s'appelle comme ça tout à l'heure on a vu papeterie papier librairie livre pourquoi ça s'appelle comme ça bijouterie + ben parce que bijoux
	218 G5	Bisou terie
	219 P	Ah non c'est pas bisou oui je vois le lien non non c'est pas bisou c'est collier boucle d'oreille alliance bague bracelet tout ça le groupe ça s'appelle des bijoux (Lexique : terme générique)
	220 G5	Bijoux
	221 P	D'accord bijoux bijouterie
	222 F5	C'est la même chose que accessoires
	223 P	Pardon
	224 F5	C'est la même chose que accessoires
	225 P	C'est la même chose que quoi
	226 F5	Accessoires
21' 00	227 F1	Accessoires accessoires
	228 P	Accessoires ah euh oui ce sont aussi des accessoires ça fait parti des accessoires mais les bijoux c'est plus riche hein avec de l'or
	229 G5	Par faire belle
	230 P	Oui mais les accessoires aussi
	231 F5	C'est très longue
	232 P	C'est cher + tout à fait alors euh on demande ensuite à Jessica qu'est-ce que tu vois sur la deuxième image
	233 F5	Le ***
	234 P	Oui alors là euh qu'est-ce qu'on vend là + qu'est-ce qu'on peut faire dans ce magasin + hein le numéro 2 + qu'est-ce qu'il y a écrit en dessous
	235 G5	Euh tabac
	236 P	Oui tabac oui et puis en-dessous qui commence par un b
	237 G7	Bar
	238 P	Oui qu'est-ce qu'on fait dans un bar
	239 G5	Boire c'est boire
22' 00	240 P	Oui boire quoi par exemple ++
	241 G5	Whisky
	242 P	Du whisky cerveja (signifie bière en portugais) comment on dit
	243 F6	Bière
	244 G5	Bière
	245 P	Bière euh on peut boire que de l'alcool dans un bar ou on peut boire autre chose que de l'alcool ++ quand-même par exemple le matin pour vous réveiller
	246 F5	Oisis café
	247 P	Un café et oui bien sur un café un coca
	248 G5	Ah oui
	249 P	Vous n'êtes pas obligé de passer au whisky hein bon oui et alors il y a écrit tabac
	250 F5	Un jus
	251 P	Comment tu dis
	252 F5	Euh un jus
	253 P	Un jus oui bien sur un jus oui
	254 G5	Tabac
	255 P	Ah oui alors j'en étais à tabac qu'est-ce que c'est tabac + c'est pour acheter quoi
23' 00	256 G5	C'est alcool non
	257 P	Non c'est pas de l'alcool
	258 F5	C'est les cigarettes
	259 P	Les cigarettes les cigarettes bien sur tout le monde comprend cigarette qu'est-ce qu'on achète dans une boulangerie ?
	260 C	Oui
	261 P	Oui ok on passe à l'image numéro 3 + qu'est ce qu'on voit sur l'image numéro 3 Miguel
	262 G5	Une boulangerie
	263 P	Oui c'est une boulangerie qu'est-ce qu'on achète dans une boulangerie + qu'est-ce qu'on achète dans une boulangerie
23' 30		Thiam
	264 G1	Des baguettes
	265 P	Oui des baguettes quel est l'autre mot pour dire baguettes +
	266 G5	Pain
	267 P	Du pain d'accord
	268 G6	Boulangerie
	269 P	Oui boulangerie n'écrivez pas n'écrivez pas on va les dire tous et après vous les retrouverez tout seul hein c'est pas grave c'est pas grave arrête on va le dire à l'oral numéro 4 numéro 4 c'est quoi + qu'est-ce qu'on voit
	270 G5	Des livres
	271 P	Des livres
	272 E	Non
	273 P	Non

	274 F7	Des fruits
	275 P	Des fruits Génésis oui tout à fait Génésis elle a dit des fruits celui la il est un peu difficile en français ce mot
	276 G6	Charcuterie
	277 P	C'est pas charcuterie non + vous avez un magasin où on voit des bouteilles hein on voit des bouteilles + bouteilles hein garrafa (<i>l'enseignante prononce le mot "bouteilles" en portugais pour s'assurer de la compréhension de son sens par les élèves</i>)
	278 G6	Boucherie
24' 30	279 P	On voit des fruits comme a dit Génésis alors et ça commence par un E c'est écrit regardez ça commence par un
	280 G6	Epicerie
25' 00	281 P	Voilà épicerie alors épicerie on va l'écrire au tableau parce que en français il est difficile + épicerie c'est la même chose que euh petit supermarché + d'accord + au centre ville vous avez un peu de tout pour la maison un peu à manger un peu des produits de ménage hein un peu de mais voilà c'est pas comme carrefour c'est petit et c'est au centre de la ville ça va épicerie + euh numéro 5
	282 G6	Pharmacie
	283 P	Pharmacie d'accord qu'est-ce qu'on achète à la pharmacie
	284 G1	Euh
	285 P	Qu'est-ce qu'on achète à la pharmacie Jack
	286 G1	Médecine
	287 P	Oui médecine alors comment on le dit en français +
	288 G1	médica
	289 P	médicament médicament ok ça marche euh numéro 6 on passe à la ligne en dessous
	290 G6	euh
	291 P	qu'est-ce que vous voyez sur l'image
	292 G5	marchand de
	293 P	Hugo numéro 6 qu'est-ce que tu vois sur l'image
	294 G4	Librairie
	295 P	Oui on voit des livres donc ça d'accord la numéro 7 la numéro 7 on la demande à Jack ou à Génésis peut-être parce que les portugais je sais que ça ne se dit pas du tout comme ça + tu le sais on demande à Jack
	296 G1	Boucherie
	297 P	Oui boucherie qu'est-ce qu'on achète à la boucherie
	298 G1	Carne
	299 P	Oui comment on dit en français + est-ce que vous avez des
	300 G1	Cochon
	301 P	Oui alors il a dit cochon mais voilà il y est absolument oui cochon quoi d'autre
	302 G5	Les vaches
	303 P	Oui vaches alors en français on dit du boeuf mais les portugais ils disent vache mais nous on dit du boeuf + dans la boucherie on achète la viande la viande euh en portugais
	304 G7	Carne
	305 G5	Carne Cheaken
	306 P	En anglais
	307 G5	Cheapler
	308 P	En anglais
	309 G5	Cheaken
	310 P	Les portugais comment on dit carne en anglais + tu es portugaise Savana ça y est tu as été contaminée tu as compris tu as été contaminée par les portugais + c'est pas grave je dis il y a tellement de portugais dans la classe que maintenant tu es un peu portugaise
	311 F5	Oui
	312 P	Ben oui l'autre jour vous lui appreniez à compter + (<i>l'enseignante écrit au tableau "viande - carne - meat</i>) euh ça s'écrit EE ou EA
27' 30	313 F1	Non c'est bon c'est bon
	314 E	Meat
	315 P	Ok boucherie donc les portugais boucherie on l'apprendra on l'apprendra avec beaucoup de concentration parce que c'est plus difficile c'est pas le même mot qu'en anglais + on en est où numéro 8
	316 G6	Parfumerie
	317 P	Parfumerie qu'est-ce qu'on achète à la parfumerie Bonsalo
	318 G6	Perfume
	319 P	Oui mais en français c'est parfum parfum avec un A d'accord parfum parfumerie ça marche numéro 9
	320 E	Charcuterie
	321 P	Oui alors là
	322 E	Boucherie
	323 P	Oui alors là il faut qu'on explique la différence
	324 G6	La viande
	325 P	Alors + en France à la boucherie bon généralement c'est ensemble boucherie charcuterie généralement c'est les deux dans le même magasin comme boulangerie pâtisserie

	326 G5	Saucisson
	327 P	Exactement bon à la charcuterie on achète toutes les choses qui sont fabriquées avec le porc le jambon le saucisson les saucisses le pâté vous comprenez pâté
	328 C	Oui
	329 P	Et puis là il y a euh il n'y a pas des poulets
	330 G5	Frango
	331 P	Voila comment ou dit comment on dit en français
	332 G7	Ole
	333 G5	Ole
	334 P	Poulet
29' 00	335 G6	Poulet
	336 P	Bon voila c'est un peu compliqué mais généralement c'est ensemble hein alors à la boucherie vous achetez la viande les steaks les choses comme ça et à la charcuterie les choses préparées hein plus préparées euh par le charcutier + alors qu'est-ce qui nous reste il nous reste le numéro 10
	337 G5	Marchand de journaux
	338 P	Marchand de journaux oui bien euh tu peux expliquer ça euh Miguel marchand de journaux
29' 30	339 G5	Ben
	340 P	Qu'est-ce qu'il vend lui
	341 G5	Journaux mage magazines
	342 P	Des magazines
	343 G5	Et
	344 P	Tout le monde comprend journaux
	345 C	Oui
	346 G5	Euro million
	347 P	Oui oui comment ça s'appelle ça euro million les jeux comme ça
	348 G5	Loto
	349 P	Le loto voila jeux de loterie loterie Jessica
	350 F5	Les jeux de lo
	351 P	Oui les jeux de loterie voila euh tout le monde comprend journaux
	352 G5	Oui
	353 P	Euh les portugais comment on dit un journal en anglais
	354 G4	Journal + journal
	355 E	Revista
30' 30	356 P	Non ça c'est en portugais les enfants
	357 E	Journelle
	358 P	Non
	359 E	We wish
	360 P	In english + il reste cinq minutes groupe 2 même pas fait vite fait vite concentre toi concentre toi + alors on est arrivé à une conclusion là + comment on dit jour j'allais le dire comment on dit journal en anglais
	361 G5	Journal
	362 P	Non le journal (<i>l'enseignante mime le geste d'ouvrir le journal</i>)
	363 G5	Roja journal
	364 P	On dit news
	365 G5	News
	366 P	Paper
	367 C	Newspaper
	368 P	Groupe 1 il vous reste 3 minutes pour écrire les réponses
	369 E
33'00	370 P	Alors si tu as déjà écrit si tu as déjà écrit il te reste 3 minutes pour commencer à les apprendre + Bonsalo concentration +++++ (sonnerie) quand vous avez fini vous pouvez y aller

Extrait de l'entretien avec l'enseignante enregistré à la fin de la séance à propos du tour de parole 192

On a travaillé sur la phrase interrogative (leçon + exercices)
Là ils doivent reformuler les phrases en ajoutant "est-ce que ..."

Annexe 6 : Transcription de la séance d'histoire observée et filmée le 29 mai 2012 au collège Marseilleveyre Classe : 5ème 6 (classe ordinaire non REP)

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		45 min 20 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		136
	ENSEIGNANTE		68
	ELEVES	Individuel	68
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	0

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance

➤ Interférences

➤ Gestes métalinguistiques de l'enseignante

0'00	1 P 2 F8 3 P	Vous prenez le livre à la page 44 pour une leçon d'histoire cet après-midi sur le pouvoir royal le pouvoir le pouvoir royal et son évolution essentiellement entre le 12e et le 15e siècle + alors la petite affiche une fois qu'elle est terminée on la met sur le côté et on ouvre son cahier et son livre à la page 44 Allez je laisse terminer encore quelques-uns et on y va ++ allez alors on pose tous les stylos Maël se dépêche il a fini c'est qu'un côté de la fiche regarde l'autre tu le rempliras la fin de l'heure allez posez tous les stylos je veux voir tout le monde avec les mains libres et le livre ouvert à la page 44 + alors aujourd'hui on va s'intéresser à un roi de France à un personnage du nom de Philippe 2 ou encore surnommé Philippe Auguste c'est un prénom qu'il a enfin c'est un surnom plutôt qu'il a eu enfin qu'on lui a donné de son vivant preuve qu'on a reconnu en lui et bien certaines qualités puisque on l'a surnommé Auguste c'est-à-dire celui qui est le bienvenu et qui a un moment donné va être très utile hein c'est ce qui va lui valoir ce surnom de Philippe II Auguste alors on va déjà dans un premier temps essayer de voir pourquoi il a eu ce surnom qu'est-ce qu'il a fait de particulier hein euh en rapport avec le renforcement de l'autorité euh royale alors là on va faire appel à vos souvenirs du cours qu'est-ce que vous savez sur l'état du pouvoir royal euh au neuvième Xe siècle oui
1'35		
2'35	4 G4 5 P 6 G8 7 P 8 G9 9 P 10 F10 11 P	il n'y a pas trois grandes comment s'appelle non c'est une fausse piste que tu prends je précise ma question est-ce que au neuvième siècle huitième neuvième siècle est-ce que les rois se font respecter est-ce qu'ils ont un pouvoir fort est-ce qu'ils ont une autorité reconnue euh oui comment ils exercent leur pouvoir ils ont une autorité euh ils sont reconnus euh je crois que c'est ce qu'on a dit Maxime Nathan ben les rois ils sont ils sont ils sont reconnus mais bon ils ont pas une haute autorité parce que le roi il donne des choses aux paysans mais les paysans ils doivent des choses au rois donc c'est pas le pouvoir absolu qu'il y a ah pas du tout ça c'est sûr ça tu fais appel à la féodalité qu'on a étudié et on a vu qu'en France qui avait beaucoup de pouvoir pendant cette société féodale les contes les contes les seigneurs qui ont pris eux beaucoup de pouvoir et qui euh se sont un peu émancipés du pouvoir royal et ne rendent plus trop hommage au roi ne respectent plus l'autorité du roi d'accord et ça dès le huitième siècle et du coup euh lorsqu'arrive en France euh au neuvième siècle des invasions normandes les rois les derniers rois de la dynastie carolingienne vous vous souvenez est-ce qu'il font face à ces invasions est-ce qu'ils sont capables d'organiser la défense du pays face à ces invasions
	12 F10	non

	13 P	eh bien non et qui euh dans la région parisienne par exemple organise la défense véritablement euh de la capitale et des environs
	14 F6	ben les seigneurs
4'40	15 P	les seigneurs et l'un d'entre eux euh qui s'appelle Hugues Capet hein alors je ne sais pas si dans votre livre parce que on l'a on ne l'a pas fait ensemble beaucoup cette année on va le faire maintenant à la fin du livre vous savez que vous avez un lexique à la fin du livre hein et puis vous avez à la fin du livre des généalogies des rois de France à la page 320 alors j'aimerais que vous euh veniez à la fin du livre à la page 320 voilà et là qu'est ce qu'on découvre à la page 320 - 321 comme type de document qu'est-ce qu'on a comme type de document
	16 G9	la généalogie
	17 P	donc la généalogie les généalogies des rois de France qu'est-ce que c'est qu'une géologie vous vous rappelez rapidement qu'est ce qu'on voit sur une généalogie
	18 F6	c'est la succession des rois
	19 P	c'est la succession des rois hein en général de père en fils lorsque les rois ont euh une descendance masculine hein et donc on voit on a classé euh par grandes familles de rois qui ont régné euh sur le royaume de France et vous voyez donc les Capétiens et qui ont remplacé les quelle est la dynastie qui remplace qui précède celle de Capétiens on ne l'a pas vu hein
	20 G9	les carolingiens
	21 P	les carolingiens et vous avez évidemment tout en haut de cette généalogie euh vous reconnaissez Hugues Capet qui est donc le fondateur de cette dynastie euh qui a été élu roi il a été reconnu par ses pairs comme étant capable d'organiser la défense du royaume et du coup plus euh plus capable que les derniers rois carolingiens qui vont être écartés du pouvoir au profit de cette nouvelle famille alors cette famille vous la voyez vous voyez donc cette succession du roi jusqu'au droit roi Philippe II Auguste qui nous intéresse aujourd'hui et qui a régné euh Maël euh à quel moment euh à quel siècle Auguste a-t-il régné
	22 F12	entre 1180 et 1240
7'00	23 P	entre le 12e et le XIIIe siècle d'accord euh son règne commençant à la fin du XIIe siècle donc <u>on va voir avec lui comment va progresser l'autorité royale qu'est-ce qu'il va faire de l'autorité royale comment ce roi en particulier va affirmer euh son autorité</u> alors revenez à la page 44 qui nous intéresse la page de la leçon d'aujourd'hui <u>voilà et aujourd'hui on va utiliser deux documents pour travailler sur Philippe II Auguste</u> alors qu'est-ce qu'il y a Maël et si tu parles pendant que je donne une consigne qu'est-ce qui se passe voilà après dans quelques minutes tu vas me le demander hein donc dans ce courant on va utiliser deux documents on va utiliser une carte et un texte alors je vous rappelle que le personnage central donc vous avez son nom hein en haut euh c'est Philippe 2 Auguste de son surnom <u>Philippe Auguste ou Philippe 2 + et l'événement sur lequel on va s'appuyer aujourd'hui c'est la bataille de Bouvines + c'est une bataille qui s'est déroulée dans un lieu qui s'appelle Bouvines et c'est une bataille qui est restée un événement marquant de notre histoire</u> alors le but du cours c'est de comprendre pourquoi cette bataille est-elle si importante et quelle rapport elle a avec le renforcement de l'autorité royale d'accord mais avant de découvrir cette bataille il faut y voir plus clair à l'aide de la carte qui est la carte trois hein de toujours de la page 44 + le mieux c'est que vous vous penchiez deux minutes sur cette carte donc toujours qu'est-ce qu'on regarde sur une carte sur quoi on porte son attention
	24 F4	le titre
	25 P	le titre
	26 F9	la légende
	27 P	la légende et les informations qui sont sur la carte d'accord alors allez-y parce hein que la carte est dense il y a beaucoup d'informations il y a pas mal de noms donc on va situer un peu les choses localiser les choses sur la carte + c'est la première hein la petite il y a deux petites cartes c'est la première qui fait le point hein en 1180 +++ alors quel est l'objet de cette carte cette carte représente quoi elle nous informe à quel sujet la situation est la situation une situation donnée en 1180 laquelle oui
	28 F4	alors il ça représente le royaume de France en 1180
	29 P	alors le royaume de France qu'est-ce que tu apprends à son sujet euh si tu suis la légende ce royaume de France il s'organise autour de combien d'ensembles le territoire il se divise en combien de types de territoires différents
	30 F4	trois
	31 P	trois types de territoires différents c'est bien de l'avoir déjà repéré alors à quoi correspondent ces trois types de territoires différents parce que c'est là qu'on voit pour comprendre après ce qui s'est passé à Bouvines hein c'est essentiel pour comprendre la suite oui
	32 F4	alors il y a euh le fief du roi d'Angleterre
	33 P	les les fiefs du roi d'Angleterre je t'écoute après on essaiera d'y voir plus clair
	34 F4	d'accord les fiefs du roi de France et le domaine royal
	35 P	alors trois ensembles de tables inégales le domaine royal tout petit tout le monde le voit après <u>on va essayer de voir ce qu'est le domaine royal les fiefs du roi d'Angleterre les fiefs du roi de France qu'est-ce que cela signifie que le roi d'Angleterre euh ai des fiefs à ce moment-là dans le territoire euh du royaume de France en 1180</u> Eva
	36 F6	euh et ben il a envahi euh la France et du coup il a récupéré des terres
	37 P	alors Eva vous avez tous compris ce qu'elle dit
	38 G4	non
	39 P	que le roi d'Angleterre envahit la France alors en fait c'est pas tout à fait ça ça se pourrait hein qu'il ai envahit la France et qu'il ai fait des conquêtes mais en fait c'est pas ça euh pas tous à la fois oui

18'30	<p>40 G4 41 P 42 F6 43 P</p> <p>44 G4 45 P</p> <p>46 G4 47 P 48 G4 49 P</p> <p>50 G4 51 P</p> <p>52 G3 53 P</p> <p>54 F4 55 P 56 F3 57 P</p> <p>58 F4 59 P</p>	<p>mais s'il avait fait des conquêtes y aurait pas eu y aurait pas eu de de royaumes oui et puis il n'y aurait pas eu marqué fiefs d'accord et les terres</p> <p>les terres sont à lui les terres sont à lui sauf qu'il les a eu plutôt par héritage c'est-à-dire que quand il est devenu roi d'Angleterre il a aussi hérité de terres en France voila alors pourquoi il a hérité de terre en France c'est compliqué si je veux vous donner le détail pour chaque territoire et j'aimerais que vous reteniez qu'il en a hérité hein parce que à un moment donné par exemple dans sa famille il y a une française qui s'appelait Aleonor d'Aquitaine qui a épousé le roi d'Angleterre du coup ses enfants ont hérité des terres d'Angleterre mais aussi des terres françaises de leur mère Aléonor d'Aquitaine par exemple c'est pour ça que l'Angleterre a donc possédé la Gascogne d'accord puis à un moment donné il y a un duc de Normandie qui a fait la conquête de l'Angleterre hein c'est un peu l'inverse et donc du coup euh il a eu entre ses mains à la fois l'Angleterre et le duché de Normandie et du coup ben les rois d'Angleterre ont possédé euh la Normandie ont toujours hérité de ce territoire de Normandie d'accord le problème c'est que en tant que propriétaire de terres euh en France normalement le roi d'Angleterre il doit l'hommage acquis du coup aux français</p> <p>au roi de France hein au roi de France sauf que eh bien il ne rend pas hommage au roi de France et il ne respecte pas l'autorité du roi de France donc finalement Philippe Auguste à un moment donné a décidé de confisquer les fiefs du roi d'Angleterre évidemment le roi d'Angleterre n'était pas content hein n'est pas content et donc il va réagir rapidement en cherchant des alliés euh donc du côté du royaume de France il va chercher des alliés et il va chercher des alliés du côté de certains contes euh par exemple le conte de Flandre qui normalement qui normalement vous le voyez à un fief un fief du roi de France et le conte de Flandre doit hommage au roi de France cependant comme beaucoup de conte de Flandre ne rende plus hommage au roi de France et à la limite euh le compte de Flandre veut au contraire renforcer sa propre autorité et il va accepter cette alliance avec le roi d'Angleterre qui est une alliance contre nature hein qui fait de ce compte de Flandre un félon par rapport au roi de France parce que il s'allie avec le rival euh de celui auquel il doit normalement hommage d'accord il se trouve que le roi d'Angleterre va aussi trouver un autre allié de taille qui est euh l'empereur du saint empire germanique qui est juste à côté est-ce que tout le monde le voit voisin du royaume de France le saint empire et là l'empereur du saint empire germanique est très mécontent parce que le Pape qui est l'allié le roi de France l'a excommunié tout le monde sait ce que ça veut dire</p> <p>oui ça veut dire quoi oui</p> <p>il l'a banni de la religion il l'a chassé de la communauté religieuse chrétienne catholique hein il l'a chassé il a exclu de la communauté chrétienne l'empereur du saint empire romain germanique l'empereur germanique hein</p> <p>alors il était plus roi il était plus roi alors ben si il était empereur mais dans une situation un petit peu délicate parce que habituellement les empereurs empereurs du saint empire romain germanique donc normalement ils sont quand même très étroitement associés euh à l'église alors</p> <p>Madame, mais par contre c'est escommunié ou excommunié excommunié il a été excommunié et c'est l'excommunication le fait d'être excommunié c'est l'excommunication oui tu y pensera après peut être ça te reviendra donc voilà la situation dans laquelle on se trouve et euh et ma foi vous voyez que le roi de France a en face de lui eh bien un camp qui semble bien plus fort euh que lui hein alors eh bien on va voir ce qu'il va advenir euh de cette de cette association de cette coalition euh de roi contre le roi de France on va voir l'issue de tout ça donc voyez voyez comment s'est créé ce qu'on appelle une coalition c'est quoi une coalition c'est une alliance plusieurs personnes qui forment une alliance militaire on dit qu'ils forment une coalition qu'ils se coalisent contre quelqu'un d'autre et là ce quelqu'un d'autre c'est le roi de France d'accord + alors dites moi je reviens à la carte euh Philippe II Auguste il est vraiment maître sur quel territoire Roxane</p> <p>sur les terres du roi de France qu'on appelle comment domaine royal</p> <p>le domaine royal c'est sur ce territoire que finalement le roi de France est vraiment maître et qu'il n'a pas à recevoir l'hommage de seigneurs passé par l'intermédiaire de seigneur la sur ses terres c'est lui qui exercent directement l'autorité qu'est-ce que vous en pensez de ce domaine royal en 1180 ben qu'il est exigu il correspond à peu près à quelle région</p> <p>Paris oui Paris la région parisienne en tout cas entre Paris et Orléans hein voyez au moment où la Loire fait une bosse comme ça hein eh bien là vous avez la ville d'Orléans donc on peut dire que son domaine royal est situé entre Paris et Orléans en gros d'accord bien alors on va s'intéresser maintenant à cette fameuse bataille de Bouvines où le roi Philippe II Auguste va affronter ben justement cette coalition là va affronter ses adversaires + alors ce que j'aimerais que vous fassiez déjà dans le cahier c'est que l'on note euh ce qu'est le domaine royal que l'on note rapidement euh qu'avant Philippe Auguste le pouvoir des rois de France est assez faible que le domaine royal est très limité et que donc que les rois vont avoir fort à faire entre le 12e et le XVe siècle d'accord alors sous le titre d'abord vous avez bien marqué la carte 3 page 44 et vous marquez donc au-dessous les premiers rois capétiens le thème de la leçon + les premiers rois capétiens ont un pouvoir limité on le rappelle et leur domaine royal et peu étendu ++ un point du 12e au XVe siècle ça ce sont vos repères du 12e au XVe siècle comment les rois de France vont-ils réduire ++ la puissance des seigneurs + voire imposer leur propre pouvoir + toute cette leçon va répondre à cette question et déjà dans un</p>
-------	--	--

23'30	<p>60 F2 61 P</p> <p>62 F11 63 P</p> <p>64 G1 65 P</p> <p>66 G1 67 P</p> <p>68 F4 69 P</p> <p>70 F7 71 P</p> <p>72 F11 73 P</p> <p>74 G3 75 P</p> <p>76 F1 77 P</p> <p>78 G9 79 P</p> <p>80 F1 81 P</p> <p>82 F6 83 P</p> <p>84 F6 85 P</p> <p>86 F6 87 P</p> <p>88 G3 89 P</p>	<p>premier temps on voit le rôle de Philippe Auguste dans tout ça donc premièrement première étape l'action de Philippe II Auguste + alors quelques mots de vocabulaire qu'il faut déjà noter euh on voit que Philippe Auguste part d'un tout petit domaine royal j'aimerais que vous recopiez la définition de domaine royal elle sur le livre elle est où dans le livre dans le vocabulaire page 45</p> <p>toujours page 45 regardez retrouvez le cadre vocabulaire voilà donc en dessous vous marquez définition du domaine royal ++</p> <p>on recopie la définition</p> <p>oui on recopie la définition du livre alors comme on l'a vu le domaine royal est un territoire dans le royaume de France qui appartient en propre au roi euh c'est un territoire qu'il n'a pas donné en fief à personne que ses prédécesseurs n'ont donné en fief à aucun autre seigneur que les rois ont gardé en propre + je reviens pas sur le sens du mot fief tout ça c'est la leçon précédente hein ++tu l'as noté Mathieu</p> <p>oui</p> <p>alors quel va être aujourd'hui euh l'exercice d'aujourd'hui c'est un un exercice sur le texte qui est à côté et qui est en rapport avec la bataille de Bouvines on va faire aujourd'hui euh un exercice de commentaire de texte euh que j'ai souhaité peut-être un petit peu plus approfondi que d'habitude parce que les épreuves communes que vous avez passé ya une semaine montrent encore que vous avez du mal à donner du sens euh aux documents que vous lisez vous avez l'impression de les comprendre vous les lisez vous avez l'impression de les comprendre hors on s'aperçoit que vous n'en comprenez pas toujours bien euh exactement le sens hein donc on va faire un exercice pour s'entraîner à ce sujet allez alors on va commencer par lire le texte donc qu'est ce qu'on marque au-dessous de la définition on marque les références du texte hein donc on marque texte euh c'est la page 45 et je crois que c'est le texte quatre c'est ça oui donc texte quatre page 45 donc ce texte nous parle de la bataille de Bouvines cette fameuse bataille qui eut a un rôle très important dans la reconquête du pouvoir royal alors vous commencez par lire le texte une ou deux fois bien attentivement chut ++ où est ton livre Mathieu</p> <p>ce matin je l'avais déjà pas</p> <p>avec qui étais-tu ce matin met toi avec Mélissa et tu viendras me voir à la fin pour l'oubli de ce livre allez dépêche toi tu sais bien qu'on e peut pas travailler sans le livre on est quand même déjà au mois de juin là bientôt c'est quelque chose que tu devrais savoir allez lisez bien ce texte oui</p> <p>on écrit que domaine royal</p> <p>oui allez là tu es en retard définition du domaine royal et ensuite tu marques la référence du texte et tu le lis</p> <p>++++ ça y est il est lu Laure une fois tu l'as bien compris la première lecture oui</p> <p>oui</p> <p>allez relis le une deuxième fois +++</p> <p>Madame on marque ça ou ça</p> <p>ça ce sont les mots-clés hein je reprends comme d'habitude de les mots-clés du cours alors on y va pour le texte d'abord qui me donne la nature du document déjà déjà définition bien de quel document il s'agit datons le document alors Virgile</p> <p>ce sont des documents qui</p> <p>alors attend d'abord définissons la nature du document hein qu'est-ce qu'on fait quand on définit la nature du document</p> <p>c'est un texte</p> <p>c'est un texte c'est un texte quel type de texte comment peut-on le savoir qu'est-ce qu'on doit lire à la fin du texte qu'est-ce que vous lisez tout en bas</p> <p>la date</p> <p>alors tu peux le dire Juliette</p> <p>d'après l'épopée de Philippe Auguste au XIIIe siècle</p> <p>ça a été écrit au XIIIe siècle c'est quelqu'un qui n'est pas contemporain de l'événement puisque l'événement il se déroule lui sous le règne de Philippe Auguste au XIIIe siècle on a quelqu'un qui fait des sortes de chroniques qui écrit des chroniques qui racontent ce qui s'est passé ça sera à prendre avec un peu de de prudence pour pour l'historien pourquoi oui</p> <p>il était là après donc il a pas vécu l'évènement</p> <p>voilà il a pas vécu l'évènement donc il peut un peu le transformer donc il faudra certainement comparer ce texte avec d'autres tout à fait mais en tout cas c'est déjà euh une base hein d'informations tout à fait alors qu'est-ce qu'il nous raconte ce texte quel est l'objet maintenant de ce texte hein donc c'est un texte d'histoire c'est comme un historien qui raconte ce qui s'est passé on peut appeler ça des ça peut faire partie de chronique on nous dit pas mais en tout cas d'un livre d'histoire qui a été écrit après sur l'évènement et qu'est-ce qui ne raconte exactement</p> <p>en fait c'est la victoire de Philippe Auguste face à euh</p> <p>on apprend que face à cette coalition Philippe Auguste a été victorieux hein</p> <p>tout le monde est content et fait la fête</p> <p>donc tout le monde est content tout le monde fait la fête oui ça c'est une première chose comment on appelle ce qui euh ce qui vient après la bataille</p> <p>les retrouvailles</p> <p>non euh alors la bataille se déroule soit on peut la gagner soit on peut la perdre c'est ce qu'on appelle l'issue de la bataille hein la bataille va donner hein qui va gagner c'est l'issue de la bataille d'accord donc le texte nous renseigne sur l'issue de la bataille déjà hein qui a gagné c'est le roi de France qui est victorieux face pourtant à une coalition importante des adversaires redoutables bon on nous donne aussi dans ce texte les conséquences de cette bataille</p>
-------	---	---

		quelles sont-elles donc on nous donne l'issue de la bataille mais on nous en donne aussi les conséquences politiques qu'est-ce qui se passe après la bataille vous m'avez dit + on fait la fête en est content
90 G4		on sonne les cloches
91 P		on sonne les cloches oui
92 F6		comme dans les mariages
93 P		donc ça veut dire que c'est un événement très important
94 G4		on arrête de travailler
95 P		on arrête de travailler et qu'est-ce qu'ils viennent faire pourquoi ils arrêtent de travailler qu'est-ce qu'ils font dans le texte le texte lisez le texte n'inventez pas
96 F10		ils regardent le compte de Flandres qui est ferré
97 P		oui qui est ferré qu'est-ce que ça veut dire le conte de Flandres est ferré
98 F10		euh qu'il est attaché
99 P		il est menotté il est attaché et on a même fait un jeu de mots là-dessus lisez le texte
100 G9		ferrant
101 P		ferrant et ferré ça veut dire que qu'est ce qu'on fait on est en train de se
102 F10		moquer
103 P		de se moquer de lui hein on se moque de lui si en se moque du Conte de Flandres qui a perdu en se moque de lui parce qu'il a perdu parce qu'il a osé défier le roi de France parce que c'est un un un un Conte félon qui a défié le roi de France et il a perdu donc on se moque de lui on en profite pour se moquer de lui et du coup si on se moque du Conte de Flandres ça veut dire que bien au contraire euh qu'est-ce qu'on va faire à propos du roi Philippe II Auguste le vénérer
104 F8		le vénérer
105 P		ben peut-être mais en tout cas le mot est fort le vénérer mais qu'est-ce qu'on va faire à l'issue de cette bataille
106 G4		le féliciter
107 P		le féliciter à quoi voit-on que on le félicite finalement dans le texte oui
108 F1		ils applaudissent
109 P		ils applaudissent oui des félicitations hein ils chantent en son honneur hein ça veut dire que quelque part on est fier de lui déjà hein euh peut-être qu'on ne va pas employer le mot vénérer parce que c'est un mot peut être un peu fort on vénère un Dieu hein on n'en est pas là encore mais en tout cas on est fier de ce que le roi de France a réalisé et du coup son son autorité qu'est-ce qu'il arrive à son autorité
110 F1		ben elle s'agrandit
111 P		elle va s'agrandir elle est renforcée hein euh du fait de cet événement du fait de cette victoire dites-moi dans le texte euh on nous suggère aussi sans tout nous dire mais on nous suggère qui a participé à cette bataille puisqu'on nous parle du conte de Flandres on nous dit qu'il s'appelle Ferrand donc on nous parle des acteurs de la bataille même si on ne nous les nomme pas tous d'accord donc vous voyez que ce texte est riche quand même et dense hein il nous donne déjà quand même pas mal d'informations + dites-moi quelles sont les informations que le texte ne nous donne pas par compte et qui va falloir aller chercher ailleurs donc que moi je vais vous apporter du coup après hein mais quelles sont les informations qu'il ne nous donne pas
112 G4		ils ne disent pas si le roi il va re rentrer dans la religion
113 P		ah si il va être à nouveau euh réintégré dans la communauté catholique normalement quand on est excommunié on est excommunié c'est c'est c'est terminé hein c'est c'est radical alors par contre ce qu'on ne nous dit pas le Conte de Flandres donc est est emprisonné hein euh par contre l'empereur du saint empire romain germanique il s'en va lui il repart dans ses terres hein on ne nous dit pas dans le texte pourquoi il y a eu cette bataille d'accord non on ne nous dit pas exactement pourquoi hein ça c'est moi qui vous l'ai dit qui vous l'ai apporté donc on ne nous dit pas ce qu'on appelle pourquoi a lieu de bataille ça s'appelle comment ça ce pourquoi il y a eu l'événement ça s'appelle les ce qui a eu lieu avant l'événement ça s'appelle les
114 F9		causes
115 P		les causes on nous donne les conséquences par contre on ne nous donne pas les causes de cette bataille de cet événement on ne nous dit pas quand il a lieu et on ne nous dit pas non plus où il a lieu on ne parle pas du lieu hein on nous dit pas donc qu'on est en Flandres hein regardez hein où ça se trouve Bouvines hein vous avez repéré on ne nous dit pas qu'on est en 1214 un dimanche on ne nous donne pas de précision davantage sur la localisation chut et les et la date oui
116 F6		c'est où Bouvines
117 P		regarde c'est en Flandres carte 3 tu l'a on te l'a signalé la bataille des Bouvines d'accord alors euh vous sautez donc une ligne après avoir défini euh le domaine royal et avoir marqué la référence et vous allez marquer donc vous allez vous-même résumer Bastien on perd du temps alors euh quelles informations chut le texte apporte-t-il ou nous donne-t-il + alors on peut dire qu'il nous apporte des informations sur quoi sur les acteurs mêmes s'il nous les donne pas toutes il apporte quelques informations sur les acteurs de la bataille + il nous donne des informations sur l'issue de la bataille + et sur les conséquences
118 G4		pourquoi vous allez à la ligne
119 P		parce que chaque fois on va renseigner ces types d'information hein les acteurs de la bataille l'issue de la bataille et ses conséquences + alors je vous écoute qu'est-ce qu'on apprend sur les acteurs de la bataille et bien on apprend qu'il y a le conte de Flandres Ferrand hein qui euh qui participe à cette bataille elle implique le conte de Flandres Ferrand qui est donc un vassal du roi de France normalement hein ça c'est la carte qui vous l'a apprise mais bon vous pouvez le préciser + l'issue de la bataille c'est c'est quoi

	120 F3 121 P 122 F3 123 P	la fête non + qui a gagné l'issue de la bataille euh c'est Auguste c'est le roi de France est victorieux + les conséquences c'est que les habitants du domaine royal puisqu'on nous dit quand il revient en France en fait quand il revient dans le domaine royal vous avez remarqué que ce qu'on appelle la France dans le texte c'est le domaine royal euh dites-moi quand il a passé une alliance avec le roi d'Angleterre le Conte de Flandres ça veut dire que il n'avait aucunement le sentiment d'appartenir euh au royaume de France et pourtant il était sur des terres qui étaient des terres qui était fiefs du roi de France or il n'a aucun attachement au roi de France ce qu'il regarde c'est uniquement son intérêt personnel dans cette affaire de même que l'on verra euh le duc de Bourgogne qui souvent opposé au roi de France quand les ducs de Bourgogne s'opposent roi de France qu'est-ce qu'ils regardent leur propre puissance ils n'ont aucun sentiment national à cette époque là le sentiment national est très peu répandu ont fait avant tout on habite avant tout une région qui est sous l'autorité d'un seigneur et on a vaguement entendu parler du roi de France mais au fond ce qu'on connaît comme autorité c'est l'autorité du seigneur local et vous voyez que on est à une époque où ce sentiment national français euh il n'existe pas et il va se développer très très lentement au cours de cette histoire que nous sommes en train de voir au cours du Moyen Âge puisque et puis ensuite au cours de l'époque moderne que vous verrez davantage l'année prochaine hein que cette année euh que la semaine prochaine là mais surtout en quatrième allez le roi de France donc est victorieux les conséquences les conséquences c'est que il devient populaire ce roi de France il y a la fête on fait la fête donc on célèbre l'événement hein donc les conséquences c'est que la population + célèbre la victoire il y a des champs il y a des cloches tout ce qu'on peut faire cette époque pour euh pour festoyer donc la population célèbre la victoire la population du domaine royal hein et euh le roi est félicité + alors maintenant quelles sont les informations que le texte ne nous donne pas et que l'on va nous euh ajouter ++ que ne donne pas le texte alors d'abord où a lieu la bataille la bataille elle a lieu à Bouvines en Flandres on ne nous dit pas quand + elle a lieu en 1214 elle ne nous donne pas tous les acteurs
	124 G1 125 P 126 F7 127 P	heureusement elle pourrait ça veut dire qu'il y a certainement ouh ça serait long hein mais si il y a d'autres passages de ce texte qui les donne ya euh avant ce texte il y avait certainement un passage qui nous expliquait euh peut-être plus en détail euh qui a participé et pourquoi alors je je euh oui
43'00	128 F1 129 P	il manque pas le ne à la phrase oui euh que ne donne pas euh peut-être ya la négative ne donne pas le texte et qu'on est obligé d'apporter ou de rechercher ailleurs hein alors écoutez-moi bien pour la prochaine fois euh ça on le fera ensemble en classe on terminera ensemble en classe par contre j'aimerais que vous cherchiez toujours dans cette double page qu'est-ce que Philippe Auguste a fait de plus pour renforcer son autorité en dehors de vaincre euh les seigneurs donc en révolte contre lui et euh et allié au roi d'Angleterre et à l'empereur germanique qu'est-ce qu'il a fait d'autres en dehors de réaffirmer son autorité sur euh les seigneurs les grands seigneurs qu'est-ce qu'il a fait dans allez marquez le bien vous allez le trouver en lisant les documents en relisant l'introduction en lisant tout ce qui est dans la double page + alors je je vous rappelle que vous devez remplir le petit papier que vous venez d'avoir chut et je vous rappelle que les principaux mots-clés de la leçon ils sont là bataille de Bouvines une coalition le domaine royal Philippe II Auguste donc vous cherchez toujours à la page 44 45 ce que Philippe II a pu faire en plus de la bataille de Bouvines pour renforcer l'autorité royale + autres actions menées par Philippe Auguste pour renforcer l'autorité royale + qu'elles autres actions Philippe Auguste Philippe 2 ça va plus vite a-t-il mené pour renforcer l'autorité royale
45'00	130 F4 131 P 132 F9 133 P	pour quand Madame et c'est donc pour mardi prochain mardi 5 juin voilà allez je vous souhaite une bonne soirée euh on pour la géographie on reprendra jeudi prochain hein mardi on continu l'histoire et on essaie de terminer cette leçon
45'20	134 F13 135 P 136 F13	Madame pour renforcer son son autorité royale d'accord

Annexe 7 : Transcription de la séance d'histoire filmée au collège Edgar Quinet

Classe : Cinquième ordinaire REP +
Images : F DAVIN - Effectif : 11 élèves présents

P : Professeur E : Elève C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		46 min 10 sec	
<i>Durée de l'enregistrement audio</i>		26 min 40 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		372
	ENSEIGNANT		165
	ELEVES	Individuel	207
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	0

➤ **Verbalisation par l'enseignant de l'enjeu didactique de la séance**

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignant

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignant

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignant**

➤ **Etayage de l'enseignant**

➤ **Questions du manuel d'histoire auxquelles doivent répondre les élèves durant la séance**

0'00		Absence de la piste son, sur les 19 premières minutes de la vidéo.
19'30	1 P	Allez Vercingétorix ça je vous le relis reste très sévère dans l'exercice du commandement être sévère Allam être sévère ça veut dire quoi
	2 G3	Méchant
	3 P	Chut
	4 G3	Non monsieur
	5 P	Tu t'appelles pas Allam + tu comprends le mot sévère
	6 G6	Allam
	7 P	être méchant être dur
	8 F3	Pas gentil
	9 P	Pas gentil voila c'est ça + ça va
	10 F1	Etre coupable
	11 P	être
	12 F2	Coupable
20'00	13 P	Coupable ah non non non pas du tout +
	14 F1	Coupable
	15 P	coupable c'est quand tu as fais quelque chose hein tu as volé tu as tué tu es coupable être sévère c'est être dur méchant pas gentil exemple moi je vous frappe tous là je serai sévère même méchant
	16 F2	Très sévère
	17 G3	Je l'ai dit monsieur
	18 P	On est d'accord
	19 F2	Et après vous allez être renvoyé
	20 P	C'est un exemple c'est pour faire comprendre le mot sévère + tu comprends
	21 G3	Monsieur je l'ai dit méchant
	22 P	Non stop euh oui on est pas en Algérie là alors on continue pour une faute grave c'est la mort par le feu pour une faute légère il faut il fait couper les oreilles du coupable donc du coupable c'est celui qui a fait la faute + celui qui a fait quelque chose qu'il ne devait pas ou il fait crever un oeil et il le renvoie chez lui pour qu'il serve d'exemple + c'est bon le

		texte + oui on essaie de faire les trois questions
21' 50	23 F1	Lesquelles
	24 P	Allons-y deux en dessous et une derrière + vous essayez de les faire tranquillement et je passe pour vous aider il y en a deux en dessous regarde et une là +++
	25 F2	Aie pourquoi tu
	26 P	Chut chut chut +
	27 G3	Monsieur qu'est-ce qu'on fait
	28 P	Eh les trois questions
	29 G3	Que trois questions monsieur +
	30 EF2	Monsieur c'est marqué où Jules César +
	31 EG3	Ya que deux questions monsieur hein
22'00	32 P	Il y en une troisième derrière ++
	33 G3	Monsieur
	34 P	J'arrive ++++++
	35 F1	C'est ça
	36 P	Non qu'est-ce qu'il leur demande *****
	37 F2	Monsieur c'est ça
	38 F4	Comment on écrit les soldats monsieur
	39 P	La deuxième non
	40 F1	Il demande les armes aussi
	41 P	Oui
	42 F1	Ah oui
	43 P	Les armes et puis
	44 F1	Des soldats
	45 P	Oui c'est ça guerre le mot guerre regarde comment il est écrit là
	46 F1	Euh
	47 P	Regarde le mot guerre il est écrit ici là tu as fais une faute
	48 F1	Ah j'ai oublié le "u"
	49 P	Et oui le "u" d'accord
24'00	50 F2	Qu'est-ce t'as fait
	51 P	Et Jules César il est quoi + c'est un gaulois
	52 G3	Ben oui ben oui
	53 P	Tu sais pas dis moi
	54 G3	C'est pas un euh c'est un romain
	55 P	Et oui + le gaulois c'est qui + on l'a lu regarde
	56 G3	Ah monsieur c'est Vercingétorix
	57 P	Et oui
	58 G3	Ah ++
	59 F5	J'ai fini monsieur
	60 P	Il y en a encore une derrière c'est un peu plus difficile derrière mais vous essayez quand même ++
	61 F4	Monsieur j'ai fini
	62 P	Attends j'arrive +
	63 F1	Monsieur c'est bon
	64 P	J'arrive deux secondes + montre moi le mot soldat dans le texte tu as fais une faute + le soldat tu me le retrouves dans le texte tu as fais une faute au mot soldat
	65 G2	Ah c'était juste en fait
	66 P	Faut le garder allez c'était juste c'était juste ce que tu avais marqué tu n'es pas obligé d'avoir la même réponse que lui exactement tu peux faire juste sans regarder ++ le premier Jules César il est de quelle
	67 G4	C'est un Romain
28'00	68 P	Et la question c'est quoi tu as lu la question +
	69 E	Ah ça veut dire il est gallo-romain moi j'ai écrit que romain
	70 P	Non quel est le nom du chef des gaulois si Jules César c'est un romain quel est le gaulois c'est pas lui
	71 G4	Ah c'est lui là Vercingétorix
	72 G2	Monsieur
	73 P	Oui
	74 G2	Monsieur pourquoi il est sévère
	75 P	Ah ah pourquoi il est sévère
	76 G4	Parce que si il va être gentil ils vont pas l'écouter
	77 P	Ah
	78 G2	Ah monsieur c'est lui
28'30	79 P	La question c'est quoi la question on te demande le nom de quelqu'un toi tu me marques le nom d'un pays + d'accord quel est le nom du chef des gaulois + c'est écrit où où tu le vois avant d'écrire + oui et le chef des gaulois c'est qui
	80 G2	Euh c'est Jules César
	81 P	Et le gaulois c'est qui ça veut dire quoi le mot gaulois + non ça veut dire quoi gaulois + comment on appelle le pays

29'30	82 G2	La Gaule
	83 P	Très bien et donc gaulois c'est + si Gaule c'est un pays gaulois c'est quelqu'un +
	84 G2	Qui habite là
	85 P	La Gaule le gaulois c'est celui qui habite la Gaule d'accord regarde le Gaule le gaulois c'est lui la France les français c'est ceux qui habitent la France
	86 G2	Ah oui
29' 40	87 P	Allez on va essayer de corriger rapidement
	88 G3	Monsieur monsieur pourquoi il est sévère
	89 P	Alors pourquoi est-ce qu'il frappe les gens
	90 G3	C'est pour ton bien
30'00	91 P	Euh non c'est pas pour ton bien tu réponds pas à la question + euh tu me montres à quel point il est sévère je sais qu'il est sévère parce qu'il frappe les gens d'accord mais pourquoi il les frappe
	92 G2	Moi je sais
	93 P	Hop hop hop on va le voir après
	94 G3	Parce qu'il font une faute monsieur c'est grave
	95 P	Si chaque fois que vous faisiez une faute on vous coupait une oreille ou on vous crevait un oeil euh
	96 G3	Parce qu'il embête
	97 P	Ah non il embête pas il dit il fait une faute on va reprendre on va reprendre dans l'ordre allez on va faire les questions
	98 F2	Monsieur c'est juste
	99 P	Non tu ne répond pas vraiment à la question on va commencer par la première alors
30'30	100 G3	Je sais pourquoi monsieur il les frappe
	101 P	Et bien quand on sera à la troisième question je t'interrogerai d'accord
	102 G3	Merci monsieur
	103 P	Et arrête de te balancer s'il te plaît merci
	104 G3	Je sais pas pourquoi il est sévère
	105 P	On va le voir ensemble première question Allan vas-y + tu essayes de la lire + allez je vais te la lire non lis la question lis la question pas la réponse la réponse je sais que tu l'as trouvé
	106 F3	Quel est le nom du chef des gaulois
31'00	107 P	Quel est le nom du chef des gaulois
	108 F3	Jules César
	109 G3	Non Vercingé
	110 P	Allez Vercingétorix d'accord ce qui était important ce n'est pas tant de euh d'écrire ce nom là d'accord mais c'était d'essayer de comprendre ce qu'était un gaulois ce qu'était un chef ça va donc le chef des gaulois c'est Vercingétorix deuxième question oui
	111 G1	Que demande-t-il à chaque cité il demande à chaque cité des soldats et des armes
31'30	112 P	Il demande à chaque cité qu'ils leurs fournissent des soldats et des armes d'accord entre parenthèse euh vous faites attention quand vous écrivez les mots qui sont déjà dans le texte hein il y en a plusieurs qui font des erreurs normalement surtout fin de sixième on attend de vous que vous ne fassiez plus d'erreur sur des mots qui sont déjà dans le texte
	113 F2	J'ai pas fait de faute monsieur
32'00	114 P	Vous essayez de relire le texte d'accord dernière question Walid + tu nous la lit s'il te plaît attend pourquoi Walid va nous répondre après dessus
	115 G4	Pourquoi est-il sévère
	116 P	Pourquoi est-il sévère alors
	117 G4	Parce que euh après ils vont pas l'écouter s'il est pas sévère avec eux après ils vont pas l'écouter c'est pas très gentil
	118 P	Ils vont pas l'écouter oui qu'est-ce qu'il risque de faire oui mademoiselle
32'30	119 F2	Ya la guerre
	120 G4	Ils vont faire n'importe quoi
	121 P	Ya la guerre faire n'importe quoi et donc que fait un soldat pendant la guerre
	122 F2	Il se bat il se bat non
	123 P	Ben s'il se bat il est content
	124 E	Ben ouais
	125 P	Alors pourquoi il est sévère
	126 E	Parce qu'ils l'écotent pas non
	127 F2	Ah monsieur si si ils l'écotent pas il vont perdre la guerre
	128 P	Oui
	129 G4	Ils sont pas d'accord monsieur
33'00	130 P	On va garder la réponse de Walid qui dans l'ensemble nous convient allez tu vas nous la répéter tranquillement
	131 F4	Euh monsieur parce que ils l'écotent pas
	132 P	Alors il est sévère avec ses soldats parce qu'il veut que ses soldats
	133 G4	Gagnent la guerre
	134 P	Hum et surtout
	135 E	Euh qu'ils ne meurent pas
33'30	136 P	Ouais c'est sur + car il veut que ses soldats l'écotent ouais euh l'écotent oui l'écotent c'est bon oui + oui monsieur

	137 G1	Pourquoi il est sévère alors
	138 P	Et oui voila alors on allait y aller + oui il est sévère pour que ses soldats l'écotent le suive et qu'ils gagnent la guerre
	139 G1	Toute façon ils vont mourir
	140 P	Toute façon quoi
	141 G1	Ils vont mourir alors
34'00	142 P	Mince on connait la fin de l'histoire +
	143 G4	Monsieur ils vont à la guerre parce que sinon il leur coupe les oreilles
	144 P	Voila moi je vais faire pareil maintenant
	145 F2	Ah monsieur on a pas peur hein
34'20	146 P	allez regardez page 144 + non attendez hop hop hop j'ai fais une petite erreur + 114
	147 G4	la city Jules César
	148 P	alors regardez la pièce de monnaie l'argent oui tout le monde le voit
	149 E	oui c'est un euro monsieur
35'00	150 P	page 114 allez c'est bon on y est
	151 E	oui +
	152 P	Mohamed à la ligne
	153 G4	Verci
	154 P	qui est ce monsieur
	155 G4	Verci Verc Vercin
	156 G3	Vercingétorix
	157 P	Voila c'est Vercingétorix d'accord
	158 F4	Massilia
	159 F2	Vercingétorix
35'31	160 P	Donc ou a vu une pièce avec Vercingétorix ça va alors allons-y la carte à coté on va revenir sur cette carte on va s'intéresser à la bataille donc savoir si Vercingétorix il a gagné ou il a perdu d'après vous
	161 F2	Il a perdu
	162 G3	Gagné
	163 G3	Il a perdu
	164 P	Il a perdu d'accord à quoi voyez vous qu'il aurait perdu d'après vous on a presque rien fait pour le moment mais <***> qu'est-ce qui vous fait penser qu'il aurait perdu
	165 G4	Il fait peur à ses soldats
	166 P	Hummm
	167 G4	Il dit à ses soldats que je vais vous couper vos oreilles c'est pour ça
	168 P	*** C'est pas suffisant on revient sur cette carte allez on verra après cette carte regardez-là elle nous apprend quoi elle nous montre quoi + la carte Allan Allan numéro 1
36'00	169 F2	Monsieur c'est où + monsieur c'est où
	170 P	La carte document numéro 1 oui que nous apprend cette carte
	171 G4	Elle apprend que ils ont fait la guerre monsieur comme ça avec les flèches elles représentent euh
	172 F2	Qui a perdu qui a gagné
	173 P	Qui a perdu qui a gagné
	174 F2	Non
	175 P	Oui et non
	176 G4	Oui
	177 G2	Le 5 août
	178 P	Les endroits où ils sont allés très bien la flèche orange dites moi et la flèche rouge quelle est la différence
	179 G4	La flèche rouge ils ont ils ont perdu
	180 F4	Et la flèche orange ils ont gagné c'est la victoire
	181 G4	Et la flèche orange ils ont gagné
	182 P	Toi tu penses que c'est juste la couleur de la flèche selon qu' ils aient gagné ou perdu
	183 F1	Non
36'30	184 G4	Non monsieur
	185 P	Comment on fait pour savoir à quoi correspondent les flèches
	186 G4	On regarde là monsieur ya une étoile
	187 P	On regarde là la vous vous rappelez comment on appelle le là la sur le coté droit
	188 F1	Euh
	189 P	Comment on appelle ce petit encadre dans lequel on ben on saisit des noms
	190 F1	Victoire gaulois
	191 P	Oui ça tu as raison mais comment on appelle ça en général
	192 G4	Monsieur ya marqué euh victoire victoire gauloise gaulois
	193 G3	Euh c'est violet et victoire romains orange
	194 P	D'accord on revient sur ça comment on appelle ce petit carré dans lequel on retrouve les informations ils nous disent la couleur veut dire ça la flèche veut dire ça
37'00	195 F2	La conquête de la gaule la conquête de la non
	196 F1	Non

	197 P	La légende
	198 G4	La légende
	199 P	Allez on revient sur notre légende alors dites moi regardez cette légende Soumia que veulent dire les flèches oranges que veulent dire les flèches rouges + lit dans la légende
	200 F4	C'est là
	201 P	Oui la légende c'est sur le coté droit + c'est bien voilà allons-y
37'30	202 F4	Les rouges ou les oranges
	203 P	Les deux
	204 F4	de 52 à 53
	205 P	Oui
	206 F4	avant Jésus-Christ
	207 P	Oui de 53
	208 F2	Aaah attendez
	209 P	Attendez ça y est la lueur chez Cherine oui dit moi alors donc
	210 F2	La flèche orange il montre euh avec
38'00	211 G3	Euh elle sait plus maintenant c'est bon
	212 F2	Non non c'est bon c'est bon
	213 P	Est-ce que elles nous disent qui a gagné ces deux flèches est-ce qu'elles nous montrent qui a gagné
	214 F2	Non
	215 P	elles nous montrent quoi
	216 F2	C'est elles nous montrent avec qui
	217 G3	Le temps de la guerre
	218 F2	Non
	219 P	Pourquoi de 58 à 52 et de 52 à
	220 F2	L'année euh
	221 G4	L'année et le jour je sais pas quoi
	222 P	L'année et le jour plus que l'année et le jour pensez
	223 G4	Quand il s'est battu parce que ils disent avant Jésus-Christ monsieur
	224 P	Oui c'est quoi 58 à 52 c'est ça
	225 G4	58 à 52 avant Jésus-Christ avant + Jésus-Christ
	226 P	Et le deuxième c'est
	227 F2	53 à 52
38'30	228 F1	Mais là-bas c'est 53 53 euh 53
	229 P	C'est les périodes deux moments de la guerre hein deux moments de la guerre ponctués par des batailles les batailles on les reconnaît comment le moment où les deux armées se rencontrent + quel est
	230 G4	Les flèches
	231 P	C'est pas les flèches ce sont
	232 G1	Les étoiles
	233 P	Les étoiles
	234 F1	Les étoiles
	235 P	Vous avez deux étoiles ces deux étoiles montrent quoi
	236 G4	Euh
	237 P	Qui c'est qui peut le dire
	238 G4	Le orange et le rouge
	239 P	Chut chut chut d'accord le orange et le violet oui donc victoire de qui et de qui
	240 G4	Victoire des romains et des gaulois
39'00	241 P	Victoire des romains et des gaulois ça va encore + il part d'où César quel est le point de départ
	242 G3	De César
	243 P	Hop Halami, il part d'où + le départ de la flèche +
	244 E	C'est euh
	245 P	On l'avait vu la dernière fois à quoi correspond cette ville maintenant + une ville en France on l'avait vu rapidement est-ce qu'il y en a qui s'en souviennent + la deuxième plus grande ville de France
	246 E	Lyon
39'30	247 P	Lyon voilà il part donc de Lyon oui et il va vers où
	248 E	Euh
	249 P	Il s'enfonce dans quoi pourquoi il part de Lyon + alors regardez les deux couleurs dites-moi pourquoi il part de Lyon
	250 G3	Monsieur il part de Lyon parce que c'est pas loin c'est proche
	251 P	Proche de quoi
	252 G3	Euh Alvin je sais pas quoi là +
	253 F2	De Rome
	254 P	A quoi correspondent les deux couleurs le jaune que l'on a et le bleu violet là
40'00	255 G3	Ah monsieur le
	256 P	Le jaune c'est quoi + allez on regarde la carte
	257 G3	C'est la province romaine

	258 P	Donc le jaune c'est romain
	259 G3	Et l'autre c'est gaulois
	260 P	D'accord et donc il part d'où
	261 G3	De
	262 F1	De Rome
	263 P	Il part de Rome de la première ville romaine d'accord nous l'avons ici hot hop à peu près ça par là et qu'est-ce qu'il fait la première fois donc c'est la flèche orange la première fois quand il attaque il va où en haut
40'30	264 G4	Il monte
	265 P	Il
	266 G4	Il monte
	267 P	Oui comment on appelle vers là c'est le
	268 G4	Le nord
	269 P	Vers le nord très bien et puis
	270 G2	Il redescend tout seul
	271 P	Il redescend vers le
	272 G2	Sud
	273 P	Sud ça va et entre parenthèses c'est pas évident mais ça fera pas de mal là il part vers
	274 G4	Est
	275 G2	Ouest
	276 G4	Euh ouais ouest
	277 G1	Est
	278 E	Ouest
	279 E	Ouest
	280 P	L'ouest
	281 E	L'ouest
	282 E	Merci
41'00	283 P	Une chance sur deux + du nord il bifurque pardon il tourne vers l'ouest
	284 G4	Il descend au sud
	285 P	Et il redescend vers
	286 G4	Sud
	287 P	Le sud hein
	288 G1	Il les encercle
	289 P	Plus ou moins est-ce qu'il les rencontre à un moment donné est-ce qu'il y a une grosse bataille dans cette première partie
	290 G1	Non
	291 G4	Non
	292 P	Non comment on peut le dire qu'il n'y a pas de grosse bataille
	293 G4	Ya pas de de ni ni de d'histoire
	294 P	Il n'y a pas d'étoile n'ya pas de petite étoile
	295 G4	voilà
	296 P	C'est bon
	297 G4	Les deux ya des étoiles monsieur
	298 P	Voilà la deuxième fois
	299 G4	Et oui yen a
	300 P	La deuxième fois il repart de
	301 G1	Du Lyon
	302 G4	Du nord
41'30	303 P	Lyon ou va prendre le non maintenant actuel ce sera plus simple il repart de Lyon qu'est-ce qui se passe combien de batailles
	304 G1	Deux
	305 P	Deux +la première Jules César il
	306 G2	Gagne
	307 G4	Gagne
	308 P	La première il gagne
	309 G4	Il perd il perd
	310 P	Il perd
	311 E	Il perd la première
	312 G4	Et la deuxième il gagne
42'00	313 P	Stop on s'arrête là + est-ce que tout le monde voit la première mettez-moi le doigt sur la première bataille romaine + je sais mesdemoiselles la première bataille comment on voit une bataille + c'est quoi une bataille tient
	314 F2	On voit une bataille avec les les les les étoiles
	315 P	Cherine deux secondes + oui c'est quoi une bataille
	316 F2	Une bataille c'est la guerre
	317 P	Chut + oui et donc

	318 F2	Se bagarrer
	319 P	C'est pas la guerre + non c'est quand les deux soldats les deux armées se rencontrent d'accord + et quand ils se battent vraiment
	320 F4	C'est la guerre
	321 P	C'est la guerre oui c'est un moment dans la guerre + c'est la guerre allez c'est bon + la première guerre tu me la montres la première + comment on la voit sur la carte
42'30	322 F4	Ben par
	323 P	Comment on voit la guerre + oui c'est ça regarde + première guerre qui c'est qui gagne
43'00	324 F4	Les rouges
	325 P	Non c'est marqué regarde + les gaulois d'accord + regardez ici + la première on est d'accord ici la première elle est gagnée par Vercingétorix lui par les gaulois on le voit à quoi étoile violette on se reporte on regarde la légende victoire gauloise + et la deuxième bataille qui est-ce qui la gagne
	326 F1	C'est euh
	327 P	Les romains à quoi on le voit
43'30	328 F1	L'étoile rouge
	329 G3	L'étoile orange
	330 P	Voilà et la troisième de bataille
	331 F1	Yen a pas
	332 P	Yen a pas donc ça veut dire quoi s'il n'y a pas trois batailles + qu'à la fin de la deuxième bataille
	333 G1	Il gagne
	334 P	Il gagne
	335 G1	Et
	336 P	Et ya plus rien et donc si il gagne et qu'il n'y a plus rien qu'est-ce qu'il arrive à Vercingétorix d'après vous
	337 F2	Il aura gagné trois
	338 P	Alors soit il est mort soit
	339 F2	Il fuit
	340 P	Oui il peut fuir tu as raison oui ou être esclave mais son territoire son pays qu'est ce qu'il devient
	341 G4	Il devient une poussière
	342 P	Non il devient
44'00	343 F2	Des esclavages
	344 P	Oui il peuvent être mis en esclavage d'accord mais le pays pas les gens le pays
	345 F4	Ah
	346 G1	Ils vont ils vont ils vont tout casser monsieur
	347 G4	Ils sont des romains maintenant
	348 P	Maintenant oui plus fort + c'est ça ben répète le plus
	349 G1	Ben je peux pas j'ai perdu la
	350 P	D'accord merci maintenant ça devient le territoire des romains c'est ce qu'on avait vu tout à l'heure
	351 G4	C'est parce qu'ils ont gagné ils l'ont prit
	352 P	Voilà le mot que l'on avait vu c'était conquis vous vous rappelez
44'30	353 G1	Conquérir
	354 P	Conquis conquérir très bien ça veut dire gagner
	355 G4	Conquérir le monde
44' 40	356 P	Et donc une bataille est il a gagné et donc euh Rome s'est agrandi là ils vont faire ça successivement petit à petit on revient sur la carte de départ qui était la carte page 104 on va dire + 102 on revient sur la carte page non 102 on va écrire la leçon ça ira pour aujourd'hui
	357 G4	Ça va sonner monsieur
	358 F1	Ça va sonner
	359 P	Mais on aura le temps vous allez voir
45'00	360 G2	Non monsieur c'est est cinq
	361 P	Non ouais on est bon là
	362 G2	Non monsieur
	363 P	Regarde la page 102 si tu arrives là voilà c'est bon voyez après Rome la Gaule l'Italie premièrement la Gaule et tout autour de la mer la mer méditerranée oui c'est laquelle la mer méditerranée elle est où là
	364 G2	Elle est là
	365 P	Elle est là voilà c'est celle qu'on voit par la fenêtre ça va donc ils vont s'installer tout autour de cette mer aussi bien en Afrique qu'en Europe oui + on referme ça on écrit + ben oui je sais oui je dis plus rien allez on écrit
	366 G2	Une phrase
	367 P	Il y a
	368 G3	Une phrase
	369 P	Une phrase oui on va faire qu'une phrase vous allez voir
	370 F2	Allez on commence je suis prête
	371 F1	Monsieur ça va sonner on va pas avoir le temps d'écrire
46' 10	372 P	Mais non ça va pas sonner on aura le temps d'écrire (sonnerie) aie aie aie allez on écrira la prochaine fois en même temps ça nous servira d'introduction

Annexe 8 : Transcription de la séance de géographie du vendredi 8 juin 2012 au collège Alexandre Dumas - Classe : 5ème SEGPA

P : Professeur E : Elève C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		42min 30 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		364
	ENSEIGNANT		170
	ELEVES	Individuel	192
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	2

➤ Verbalisation par l'enseignant de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignant

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignant

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignant**

➤ Etayage de l'enseignant

➤ **Réticence didactique de l'enseignant**

0' 00	1 P	Donc pour commencer aujourd'hui donc je vous distribue ce questionnaire vous y répondez c'est pas noté donc ça compte pas dans la moyenne bon le distributeur qui est-ce + bon le remplaçant Walid tu distribue une feuille à chacun + le responsable de la date c'est toi Hadad +
0' 30		(Le remplissage du questionnaire de début de séance a pris 13 minutes ; chacune des questions du document a été lue à voix haute plusieurs fois par l'enseignant pour s'assurer de leur bonne compréhension par les élèves)
0' 40		alors aujourd'hui en géographie + donc on va commencer une nouvelle leçon on va travailler sur le thème des pays riches ou des pays pauvres donc moi je vais vous poser une question donc la question d'aujourd'hui je vous l'affiche en même temps sur le vidéoprojecteur c'est celle-ci d'ailleurs il y aura deux questions aujourd'hui donc la première quels sont les pays riches et les pays pauvres donc on va tenter de répondre à cette question et la suivante (un élève lève le doigt)
	2 E	monsieur monsieur
	3 P	je finis
	4 E	j'ai déjà fais ça
	5 P	comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays + ça veut dire quoi cette deuxième question + qui l'a comprise et qui pourrait l'expliquer aux autres comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays
	6 E	comment comment ils font pour avoir la richesse et être pauvres
	7 P	alors c'est pas vraiment ça c'est pas comment les pays font pour être riches ou pauvres ++ qu'est-ce que ça pourrait être comment se caractérise la richesse de la pauvreté d'un pays qu'est ce qu'on vous demande là
	8 E	garder garder garder la richesse
	9 P	plus fort j'entends pas
	10 E	garder la richesse de
	11 P	non c'est pas comment ils gardent la richesse + alors je vous la reformule autrement comment se caractérise la richesse ou la pauvreté d'un pays on pourrait poser la question comme ceci aussi comment voit-on qu'un pays est riche ou qu'un pays est pauvre à quoi on reconnaît un pays pauvre et à quoi on reconnaît un pays riche
	12 E	les pays riches ils ont
2' 15	13 P	alors premièrement moi je vais noter vos hypothèses ce que vous pensez pour la question un ce que vous pensez pour la question deux et ensuite quand on travaillera avec les documents et bien on verra quelles hypothèses on peut valider donc c'est à dire ce que vous avez dit et qui était juste et quelles hypothèses sont fausses donc je vous rappelle que là dans vos hypothèses y a pas de mauvaises réponses pour l'instant c'est ce que vous pensez pour l'instant + alors

4 ' 35	<p>14 E 15 P 16 E 17 P 18 E 19 P 20 E1 21 E2 22 P 23 E 24 P 25 E 26 P 27 E 28 P 29 E 30 P 31 E 32 P 33 E1 34 E2 35 P 36 E1 37 E2 38 P 39 E 40 P 41 E 42 P 43 E 44 P 45 E1 46 E2 47 P 48 E1 49 E2 50 P 51 E 52 P 53 E 54 P 55 E 56 P 57 E 58 P 59 E 60 P 61 E 62 P 63 E 64 P 65 E 66 P 67 E1 68 E2 69 E3 70 E4 71 P</p>	<p>d'après vous quelles sont les pays riches et quels sont les pays pauvres + Fayade les pays pauvres non les pays riches c'est quand par exemple le pays il est puissant alors dans la question ont dit quels sont les pays c'est à dire il faut en citer ou alors citer des continents ou des pays que vous pensez qu'ils sont riches ou des continents ou des pays que vous pensez qu'ils sont pauvres alors d'abord on va commencer par riches allez les riches Fayade alors l'Europe l'Europe les Etats-Unis ah ouais il me l'a volé les Etats-Unis alors j'écris ce que vous me dites ensuite Mexique le Mexique donc là vous m'avez mis un continent puis après des pays en continu c'est bien Fayade l'Asie l'Asie Brésil Brésil là on est en train de citer les pays que vous pensez riches + l'Afrique l'Afrique ensuite Amine l'Espagne l'Espagne (rires) émettez des hypothèses pour l'instant on les commente pas on écrit juste ce que vous pensez monsieur l'Afrique ils ont pas d'argent la Suisse la Suisse + Maria t'en penses quoi toi t'as des choses à rajouter + tu cherches qu'est ce qu'a tu trouves pas monsieur le Luxembourg la Suisse alors le Luxembourg je note il y a le Royaume-Uni donc tous ces pays Luxembourg l'Angleterre on avait dit Suisse Espagne Royaume-Uni Monsieur Angleterre on pourrait les rassembler dans quoi en fait ils sont où ces pays Asie l'union européenne ils sont dans l'union européenne très bien donc ils sont dans quel continent Asie en Europe en Europe donc tous les pays-là que vous me dites Luxembourg Suisse Espagne ce sont des exemples de pays en Europe donc quand Fayade a dit en Europe en fait il a cité tous ces pays en même temps et monsieur il y a aussi l'Angleterre l'Angleterre est-ce que c'est en Europe oui oui donc on peut le citer en exemple mais on va pas citer tous les pays d'Europe + quelque chose à rajouter pour les pays pour riches non alors maintenant on passe aux pays pauvres quels pays vous pensez qui sont des pays pauvres ou quels continents sont pauvres pour vous Hadad allez Argentine L'Argentine Monsieur Fayade L'Afrique l'Afrique donc déjà on voit que l'Afrique vous l'avez mis dans pauvres et riches on verra ensuite où on le met le Brésil le Brésil tu penses qu'il est dans dans les pays pauvres oui donc le Brésil aussi on le retrouve dans les deux + Maria quel pays ou continent tu penses qui est pauvre ah oui monsieur dans les riches il y avait aussi Dubaï mais c'est une ville le Canada le président des chut</p>
--------	--	--

	72 E3	Maria : le Canada
	73 P	le Canada dans les pays pauvres allez je le note + d'autres idées pour les pays pauvres
	74 E	l'Inde
	75 P	l'Inde
	76 E1	monsieur Tokyo
	77 E2	c'est une ville
	78 E1	élèves : ah c'est une ville non pardon pardon
	79 P	Tokyo c'est un pays
	80 E	non une ville
	81 P	c'est une ville Tokyo et c'est dans quel pays
	82 E	la Chine
	83 P	c'est pas exactement la Chine
	84 E1	l'Asie
	85 E2	Japon
	86 P	très bien c'est au Japon donc le Japon ce pays vous voulez qu'on le mette où dans les pays pauvres ou dans les pays riches
	87 E1	les pays pauvres
	88 E2	les pays riches
	89 P	alors j'ai entendu pauvres et riches je le met dans les deux alors Japon je le mets dans les pays pauvres et je le mets aussi dans les pays riches
	90 E	et comment ils font l'ordinateur Amine
7 ' 05	91 P	alors là vous avez donné des exemples pour vous de pays ou de continents qui sont riches ou pauvres mais pourquoi alors vous dites que certains pays sont riches ou pauvres c'est-à-dire comment se caractérise la richesse on va commencer par la richesse comment on peut voir qu'un pays est riche ou non Fayade
	92 E	parce qu'il est grand
	93 P	s'il est grand c'est-à-dire la taille d'un pays
	94 E	non les habitants
	95 P	si les habitants sont grands
	96 E	non si ya beaucoup d'habitants
	97 P	d'accord par rapport au nombre d'habitants donc la richesse d'un pays + chut Hadad Fayade donc je note la richesse d'un pays elle se voie par rapport au nombre d'habitants
	98 E	oui
	99 P	donc le nombre d'habitants + Gérald comment on peut voir qu'un pays est riche + tu en penses quoi là pour l'instant
	100 E	avec les sous avec les sous
	101 P	ça veut dire quoi avec les sous
	102 E1	euh
	103 E2	à plus on paye plus on paye
	104 G3	ça dépend du président
	105 P	on voit la richesse d'un pays à son président c'est ça réticence abaissée
	106 E	oui
	107 P	oui donc je le note donc président c'est-à-dire si le président il est beau euh le pays il est riche
	108 C	non (rires) réticence abaissée
	109 P	plus précisément par rapport à son président c'est-à-dire je comprends pas réticence didactique accentuée
	110 E	par exemple je sais pas si si y a beaucoup de monde dans le pays et ben et ben ils sont riches
	111 P	ça c'est par rapport au nombre d'habitants c'est ce qu'a dit Fayade moi je voudrais que vous précisiez cette histoire de président ++ si il y a un président c'est que c'est un pays riche c'est quoi j'arrive pas à comprendre réticence accentuée
	112 E	non ça dépend du président monsieur il y a des président ils sont plus riches que d'autres comme en Angleterre par exemple le président d'Angleterre il est plus riche que nous l'Angleterre il y a un prince eux il y a un roi
	113 P	c'est bien en Angleterre c'est une monarchie c'est-à-dire c'est un roi d'ailleurs c'est une reine là qui gouverne
	114 E	voilà c'est la reine
	115 P	vous l'avez étudié en anglais ça un peu ou pas
	116 E	je l'ai vu à la télé
	117 P	bon on précise quoi sur ce président alors Hadad on abandonne le président ou on laisse mais il faut des précisions là on comprend pas président
	118 E1	c'est parce que
	119 E2	c'est à cause de la guerre aussi
	120 E3	non
	121 P	laisse le finir
	122 E	ça dépend des pays par exemple en Amérique le président Obama il est riche et Sarkozy, euh qu'est c je dis euh François Hollande il est moins riche que lui
	123 P	comment tu le sais ça donc on voit la richesse d'un pays à la richesse de son président
	124 E	oui oui Monsieur c'est ça oui
	125 P	c'est ça donc la richesse du président

126 E monsieur moi je sais comment c'est

127 P Walid Walid Walid lève la main et tu pourras parler calmement pareil pour toi Hadad Walid allez on t'écoute

128 E quand vous avez dit à Hadad comment vous le savez et ben parce que monsieur Sarkozy il est plus président et maintenant monsieur François Hollande il est plus riche que monsieur Sarkozy

129 P d'accord j'ai noté richesse du président + Nourredine alors d'après toi comment on peut voir la richesse d'un pays comment peut voir qu'un pays riche+ Khaled

130 E c'est aussi euh à cause de la guerre

131 P comment on voit qu'il est riche quand vous allez dans un pays comment vous voyez la richesse du pays comment on peut le voir ce pays est riche ou pauvre

132 E parce que y'a des

133 P pour l'instant vous m'avez dit si y a beaucoup d'habitants c'est que le pays est riche si le président est riche donc le pays riche aussi Fayade

134 E si par exemple euh par exemple je sais pas ben y a des bateaux

135 P oui

136 E tout autour il y a des tours

137 P oui

138 E alors là y a des tours des bâtiments

139 P donc on voit la richesse d'un pays à ses immeubles alors c'est ça

140 E oui à ces meubles

141 P non pas à ses meubles à ses immeubles (rires) donc à ses tours tu as dit c'est ça

142 E oui à ses tours et à ses bateaux

143 P à ses tours les bateaux d'accord

144 E monsieur aussi les bus le métro la RTM

145 P les bus

146 E1 par exemple par exemple Dubaï ça vient de quel pays par exemple

147 E2 Asie

148 P Dubaï c'est au Moyen-Orient

149 E Ben et ben voila et ben par exemple il y a des pays là où tous les riches et les millionnaires ils sont dans le même pays après ça fait que le pays il devient plus riche

150 P et comment tu le vois que ce pays est riche

151 E ben parce que ya que des habitants qui sont riches

152 P mais comment tu le vois d'accord il y a des habitants qui sont riches mais comment tu le vois qu'ils sont riches est-ce qu'ils se baladent avec des vêtements faits en or

153 E non assimilation du contrat par le milieu

154 P avec des capes en or non c'est comment on le voit comment on peut s'apercevoir qu'un pays est riche là tu le sais que Dubaï c'est une ville riche

155 E1 ben parce que peut-être que dans un seul pays il y a beaucoup de gens qui sont riches ça fait que le pays il est riche

156 E2 parce qu'il y a beaucoup de monde

157 P ça on l'a dit le nombre d'habitants c'est écrit déjà Fayade

158 E grâce à son budget

159 P à son budget c'est-à-dire chut Walid chut walid il est en train de parler reprend

160 E tu vas sur Internet tu regardes le budget des Etats Unis ben il est élevé et si tu regardes par exemple de l'Australie ben il a pas de sous

161 P d'accord le budget du pays alors on passe maintenant aux pays pauvres comment vous voyez qu'un pays est pauvre + toujours les mêmes allez Maria là on te laisse commencer honneur aux filles à quoi on peut voir qu'un pays est pauvre

162 E monsieur moi je sais comment

163 P tu as une idée Maria pas d'idées donc réfléchi pendant que des autres donnent des idées allez Fayade on t'écoute

164 E1 euh à sa si par exemple il y a trop de sécheresse

165 E2 C'est ce que j'allais dire

166 P à la sécheresse du pays d'accord

167 E si il y a beaucoup de sécheresse

168 P oui

169 E à la pauvreté du pays par exemple à la ils mangent pas leur fin ils ont pas d'eau ils ont pas de quoi se nourrir et s'habiller et tout

170 P donc ils mangent pas à leur faim

171 E ils ont pas de quoi

172 P et pas de quoi s'habiller je le note

173 E il y en a que oui y en a que non

174 P d'accord Walid tu voulais dire quoi

175 E ils ont pas des (inaudible)

176 P sur les pays pauvres

177 E oui je sais comme il l'a dit Fayade là-bas ya pas des tours

178 P ya pas de tour

179 E ya pas des tours et ya des immeubles mais les immeubles ya pas de lumière et les vitres elles sont cassées

	180 P	pas de tours pas d'électricité c'est ça
	181 E	si il y a de l'électricité
	182 P	ah + donc pas de tour + Gérald tu voulait dire quoi + donc pour l'instant les pays pauvres on les reconnaît parce que il y a la sécheresse pour vous les gens ne mangent pas à leur faim ils n'ont pas de quoi s'habiller et ya pas de grands immeubles ya pas de tour est-ce que quelqu'un a quelque chose à rajouter avant qu'on passe à l'étude des documents et qu'on essaie d'y répondre à ces deux questions + Hadad une dernière chose
	183 E	oui par exemple comme dans les pays pauvres et dans les pays riches comme Fayade il a dit ya pas de budget dans les pays pauvres
15' 45	184 P	donc vous avez dit donc le budget du pays donc on voit un pays riche s'il a un gros budget et on voit un pays pauvre s'il a un tout petit budget d'accord donc le budget il va dans les deux + très bien alors j'enregistre ce que vous avez dit et on y reviendra au fur et à mesure à vos thèses pour les valider ou non pour voir ce qui était juste ou ce qui était faux + alors vous sortez votre cahier de géographie +++
	185 E	monsieur il date depuis quand celui-là
	186 P	tu as la date du document + alors je vous affiche le premier document au tableau + sur votre cahier vous me notez la date d'aujourd'hui et vous allez répondre d'abord seul aux deux premières questions + alors les deux questions vous ne les écrivez pas vous écrivez juste le numéro de la question +
	187 E	le vert c'est quoi en fait monsieur
	188 P	alors c'est quoi déjà le titre de ce document Nourredine
	189 E	l'alimentation par jour et par habitant
	190 P	donc l'alimentation par jour et par habitant + donc d'après la légende ça représente quoi ce qu'il y a en vert là Haddad
	191 E	euh ce qui a par exemple c'est ce qui était euh avant là où y'avait euh en fait par exemple y'avait y'avait des habitants dans un pays et et ben qu'est ce qu'il y a en orange ça veut dire que ça a augmenté
	192 P	sur le graphique là non regardez la légende quand vous avez un graphique comme celui-là
	193 E	c'est les végétal
	194 P	le premier mot alors végétal oui oui c'est quoi
	195 E	les calories végétales
	196 P	les calories végétales c'est quoi les calories végétales c'est quoi les calories
	197 E	c'est les bonbons tout ça
	198 P	oui les calories c'est quand on mange + chut + Walid arrête de faire du bruit un peu + donc les calories c'est l'énergie qu'apportent les aliments + donc les calories végétales ça va être l'énergie apportée par les végétaux que vous mangez et calories animales ça va être quoi alors + Nourredine + qu'est ce que ça peut être les calories animales ce qui est en rouge là dans le graphique en orange
	199 E	c'est de la c'est des bêtes
	200 P	écoute bien Nourredine j'ai dit en vert on a dit que c'était les calories végétales c'est l'énergie les calories apportée par la nourriture que tu manges venant des végétaux + donc les calories animales ça va être quoi + c'est quoi des calories ça représente quoi + Nourredine ne rigole pas c'est sérieux là + aide-le Fayade
	201 E	animale ben animale ben animaux
	202 P	ben ouais animale donc c'est calories animales ça va être quoi précisément
	203 E	des animaux la viande
	204 P	très bien c'est l'énergie apportée par la nourriture venant des animaux donc ça peut être la viande ça peut être quoi d'autre l'énergie des calories animales
	205 E	le poisson
	206 P	le poisson très bien
	207 E	les oeufs
	208 P	les oeufs + déjà viande poisson oeufs tout ça ce sont des calories animales c'est à dire de la nourriture qui vient des animaux alors regardez ça se passe devant toi Nourredine pareil pour toi Gérald c'est devant le document il est au tableau donc vous avez quatre graphiques + le premier pour l'Afrique subsaharienne ça veut dire quoi subsaharienne Haddad
	209 E1	subsaharienne ça veut dire eh je l'ai déjà ça veut dire par exemple + ya euh l'Afrique et je sais plus
	210 E2	ya le Sahara
	211 P	oui euh c'est où l'Afrique subsaharienne par rapport au Sahara
	212 E	c'est au sud du Sahara
	213 P	très bien en voila un qui sait lire c'est écrit regardez la petite étoile à coté de l'Afrique subsaharienne + en dessous vous avez écrit au sud du Sahara donc l'Afrique subsaharienne c'est ce qui est au sud du Sahara donc c'est à dire que les pays comme l'Algérie la Tunisie le Maroc ils sont au dessus donc au nord du désert au nord du Sahara ils ne sont pas comptés dans l'Afrique subsaharienne c'est tout ce qui est en dessous
	214 E	Monsieur
	215 P	alors regardez par rapport à ces quatre graphiques vous devez répondre à ces deux questions la première vas-y lit là Haddad
	216 E	euh où la population est-elle la plus la plus nourrit la moins nourrit justifie justifiez la réponse
	217 P	donc c'est quoi là qu'on vous demande concrètement là Gérald dans cette question
	218 E	c'est de justifier
	219 P	oui justifier quoi alors
	220 E	euh

221 P	on justifie la population là c'est ça la question
222 E	euh non justifier mais je sais plus quoi
223 P	Nourredine c'est quoi qu'on vous demande dans la première question là qu'on vient de lire reformulation de la consigne
224 E	on nous demande où la population est plus nourrit et moins nourrit
225 P	où la population est-elle la plus nourrit + dans quel continent dans quelle région + dans quel pays parmi les quatre qu'on vous propose ici entre l'Afrique subsaharienne l'Asie l'Union Européenne et les Etats Unis et on vous demande de justifier c'est à dire il faut apporter une preuve à l'aide du document + et enfin deuxième question Fayade
226 E	quelles sont les deux régions où l'alimentation est la plus la plus déséquilibrée justifier la réponse
227 P	Haddad
228 E	c'est à dire ils nous disent que où est la population là où ya moins de là où là où c'est moins nourrit par exemple pas
229 P	ça c'est la première question
230 E	là où là où par exemple là où là où la population eh ben elle a du mal par exemple elle a du mal à avoir des choses et à faire des choses
231 P	c'est pas exactement ça la deuxième question on vous demande les deux régions donc là il va falloir citer deux endroits deux régions où l'alimentation est la plus déséquilibrée + c'est à dire où l'alimentation n'est pas équilibrée où il n'y a pas d'équilibre entre les calories animales et les calories végétales
232 E	l'Afrique monsieur
233 P	alors je vous demande pas de dire la réponse à haute voix mais de l'écrire donc d'abord sur votre cahier vous allez écrire 1 pour la question 1 et vous écrivez votre réponse à la question 1 une fois que vous avez répondu pour l'instant vous ne mettez pas
234 E	monsieur le titre c'est quoi
235 P	pour l'instant vous ne mettez pas
236 E	on la met la date
237 P	la date elle est écrite au tableau vous pouvez l'écrire la date d'aujourd'hui vous écrivez 1 pour la question 1 vous y répondez vous écrivez 2 pour la question 2 vous y répondez allez à vous de travailler je vous laisse cinq minutes ++++++ donc ne perdez pas de temps à recopier la question + je vous ai dit ne perdez pas de temps à recopier la question vous mettez le numéro de la question et vous y répondez directement + je vous ai dit ne perdez pas de temps à recopier la question vous écrivez le numéro seulement
238 E	monsieur ça veut dire à la première il faut écrire qui est le plus nourri le plus
239 P	oui +++
240 E	monsieur dans la première question ya deux réponses non
241 P	oui dans la première question il y a deux questions on vous demande où la population est-elle le plus nourri et où elle le moins nourrit donc il y a deux réponses à apporter et chaque fois il faut justifier
242 E	euh justifier il faut dire pourquoi
243 P	voilà à l'aide du document qu'est-ce qui te fait dire que c'est celui-ci et pas un autre +++++ (l'enseignant circule dans les rangs) +
244 E	Monsieur j'ai fini
245 P	attends j'arrive hein ++
246 E	monsieur dans la première question
247 P	chut chut chut + essaie de le justifier ça (enseignant auprès d'un élève)
248 E	monsieur c'est quoi la deuxième question
28 ' 35	249 P mais lit la la deuxième question tu peux la lire quand même ++ alors j'ai regardé un peu vos réponses vous avez tous eu le temps d'écrire quelque chose donc là posez vos stylos alors Nourredine à la première question où la population est-elle la plus nourrie tu as répondu quoi
250 E	aux États-Unis ils sont tous nourris
251 P	aux États-Unis qui a répondu autre chose que aux États-Unis Fayade tu avais mis que c'était où toi où que la population était le plus nourrie
252 E	euh les États-Unis et l'union européenne
253 P	tu en as mis deux donc États-Unis et Union Européenne qui a mis autre chose que Nourredine ou Fayade + Hadad tu as mis quoi toi
254 E	les États-Unis
255 P	quel est l'endroit où il y a le plus comment on voit en fait que la population est plus nourri à un endroit qu'à un autre comment vous avez fait pour trouver Hadad
256 E	euh grâce aux calories
257 P	oui grâce aux calories et comment tu vois quel est le pays qui a le plus de nourriture
258 E	parce qu'il le montre en haut par exemple aux États-Unis il y a 3850 de calories animales et là en Afrique subsaharienne ya 2150 calories animales
259 P	très bien donc là quand vous avez un graphique comme celui-ci pour voir la population laquelle est la plus nourrie on va regarder laquelle a reçu le plus de calories par ce que c'est en mangeant qu'on a des calories et qu'on a de l'énergie donc plus on mange plus on va accumuler des calories donc quel est il y en a une région parmi toutes qui a le plus de calories ça va être laquelle alors
260 E	c'est euh
261 P	c'est les États-Unis et avec combien de calories alors
262 E	3550

- 263 P 3750 très bien donc quelle est la population la plus nourrie il fallait en donner juste une Fayade donc tu avais donné la bonne les États-Unis l'Europe comme vous le voyez l'Europe c'est juste en dessous donc la plus nourrie la population c'est les États-Unis et donc la moins nourri toi tu as mis quoi Gérald
- 264 E l'Afrique
- 265 P qui a mis autre chose que Afrique
- 266 E monsieur
- 267 P oui
- 268 E l'Asie
- 269 P l'Asie alors comment on fait pour voir qui a juste ou non qu'elle est la moins nourrie comment on va faire en se servant du graphique là Hadad
- 270 E eh ben grâce aux calories toujours
- 271 P ben oui on regarde le nombre de calories entre l'Asie et l'Afrique alors entre l'Asie et l'Afrique c'est lequel de ces deux continents
- 272 E Afrique
- 273 P l'Afrique subsaharienne combien alors
- 274 E 2150
- 275 P 2150 calories et l'Asie
- 276 E 2550
- 277 P donc c'est lequel qui est le moins nourri des deux
- 278 E1 l'Afrique
- 279 E2 c'est l'Asie
- 280 E3 l'Afrique
- 281 P quel est le nombre le plus petit des deux 2150 ou 2750 Nourredine
- 282 E 2150
- 283 P 2000
- 284 E 150
- 285 P et ça correspond à quelle région
- 286 E aux calories animales
- 287 P hein
- 288 E aux calories animales
- 289 P non ça correspond à quelle région quel endroit quel continent
- 290 E en Asie
- 291 P l'Afrique donc c'est l'Afrique où ils reçoivent le moins de calories donc c'est en Afrique donc subsaharienne où la population est la moins nourrie donc là où les gens ont le moins de nourriture parmi les quatre régions et continents proposés ça va être en Afrique subsaharienne
- 292 E monsieur moi j'ai fait et j'ai écrit la population est plus nourri aux États-Unis les Etats-Unis
- 293 P oui ce sont les États-Unis c'est ce qu'on a dit et la moins nourri donc c'est l'Afrique subsaharienne ensuite dans la question deux on vous demandait quelles sont les deux régions où l'alimentation est la plus déséquilibrée alors Walid
- 294 E1 un un enh uni euh
- 295 E2 union européenne
- 296 E1 Union Européenne
- 297 P union européenne
- 298 E États-Unis
- 299 P États-Unis donc tu as mis que c'était ces deux régions là ces deux continents
- 300 E oui
- 301 P qui a mis autre chose + Hadad
- 302 E de
- 303 P pour la deuxième question on vous demande les deux régions où l'alimentation et la plus déséquilibré
- 304 E Asie et Afrique subsaharienne
- 305 P tu as mis tout le contraire de Walid
- 306 E il a mis quoi
- 307 P Walid tu veux répéter toi les deux que tu as mis
- 308 E j'ai mis euh Union Européenne et les Etats-Unis
- 309 P alors très bien tous les deux vous avez donné une réponse qui est différente alors pour savoir qui a raison il va falloir justifier sa réponse c'est ce qu'on vous dit entre parenthèse alors justifiez dites pourquoi vous avez dit ça Hadad
- 310 E moi je dis que c'est l'Afrique subsaharienne et l'Asie parce que c'est par exemple euh là où ils ont le moins de calories par exemple que d'autres eh ben l'Afrique et l'Asie eh ben ils en ont moins
- 311 P alors tu as raison l'Afrique et l'Asie reçoivent moins de calories mais ça c'était plutôt sur la première question c'est sur la quantité des calories sur la quantité on a vu que c'était bien Afrique et l'Asie qui en recevaient le moins mais la deuxième question elle ne porte pas sur la quantité elle porte sur la qualité
- 312 E mais monsieur l'Afrique c'est naturel
- 313 P c'est-à-dire l'Afrique c'est naturel ça veut dire quoi
- 314 E les trucs ils sont fait avec enh à la main ils sont fait avec la terre
- 315 P oui alors quand je parle de qualité c'est-à-dire regardez entre les calories animales et végétales en Afrique

	subsaaharienne est-ce qu'ils reçoivent beaucoup de calorie animale est-ce qu'ils mangent beaucoup de viande d'oeufs de poisson
316 E	non non
317 P	donc combien ils en reçoivent
318 E	ils reçoivent deux mille
319 P	par jour
320 E	quatre cent
321 P	non regardez les calories animales d'après la légende
322 E	cent
323 P	très bien regardez sur la légende calories animales c'est ce qui est en rouge en rouge voyez c'est le nombre cent donc en Afrique subsaharienne ils reçoivent par jour seulement cent calories venant de la nourriture animale alors que combien on n'en a en Union Européenne et aux États-Unis + combien c'est quoi le score qu'on a nous par jour et par habitant je vous demande pas d'inventer hein c'est écrit sur le document
324 E	mille cinq cent
325 P	combien
326 E	mille cinq cent
327 P	c'est pas mille cinq cent
328 E	ah euh deux mille quatre cent
329 P	non animales les calories venant de la nourriture venant des animaux
330 E	mille cinquante
331 P	mille cinquante très bien donc si vous comparez chez nous en Union Européenne on a dix fois plus de calories venant des animaux qu'en Afrique alors que si vous comparez les calories végétales dans tous ces pays regardez elles sont à peu près équivalentes + donc où est-ce qu'on peut dire au final maintenant qu'on a parlé un peu de ça
332 E	ben c'est euh l'Afrique et l'Asie parce qu'ils ont dit plus déséquilibré pas équilibré
333 P	très bien + Gérald tu peux réexpliquer pourquoi c'est l'Afrique et l'Asie qui ont l'alimentation la plus déséquilibrée + enlève le stylo de ta bouche + Hadad vient de vous le dire de vous donner la réponse c'est pour voir si tu as bien écouté si tu es concentré là
334 E	non
335 P	non tu n'étais pas concentré Nourredine donc vous êtes en vacances là yen a qui dorment Fayade qui rigole c'est que tu dois le savoir toi alors
336 E	ben l'Afrique et l'Asie ils ont moins de matières animales ils ont pas beaucoup de nourriture
337 P	oui c'est ça regardez sur le graphique regarde Gérald l'Afrique subsaharienne deux mille cinquante calories végétales et seulement cent animale donc regarde est-ce que c'est équilibré là
338 E	non
339 P	non il y a très peu de calories animales et beaucoup de calories végétales pareil pour l'Asie deux mille trois cent cinquante calories végétales là il y a un peu plus de calories animales mais il y en a que quatre cent c'est assez déséquilibré et en a pas c'est pas aussi équilibré qu'en Union Européenne ou aux États-Unis regardez en Union Européenne en gros il y a deux fois plus de calories végétales que animales alors que ici c'est vingt fois plus en Afrique donc par rapport à nos questions de départ qu'est-ce que ça nous apporte ça de savoir que dans des pays comme l'Afrique la population est moins nourrie que dans des pays comme les États-Unis la population est bien nourrie mange plus équilibré je vous remets les deux questions de départ hein + donc on s'était demandé comment se caractérise la richesse d'un pays où la pauvreté donc vous avez dit la pauvreté on voit qu'un pays est pauvre parce que les gens ne mangent pas à leur faim
340 E	monsieur si c'est pas États-Unis et Brésil
341 P	attend ça on va y répondre ensuite comment on voit qu'un pays est riche ou pauvre vous avez dit on voit qu'un pays est pauvre parce que les gens ne mangent pas à leur faim pourquoi des gens qui ne mangent pas à leur faim seraient pauvres
342 E1	parce qu'ils ont pas beaucoup de calories
343 E2	ils ont pas beaucoup à manger
344 P	ben oui ils ont pas beaucoup à manger donc s'ils ont pas beaucoup à manger c'est qu'ils ont pas assez d'argent ils ont pas assez de ils produisent pas assez de nourriture pour nourrir toute la population donc ça déjà très bien c'était un bon critère et ça nous apporte quoi alors sur les pays riches ou pauvres quelles sont les pays là qu'on a vu qu'il y avait qui mangeaient pas beaucoup qui étaient moins nourris
345 E	l'Afrique
346 P	l'Afrique
347 E	et comme l'Inde l'Asie l'Inde c'est l'Asie du sud
348 P	très bien l'Inde c'est en Asie aussi donc je vais mettre quoi en vert parmi vos hypothèses verte qui sont bonnes là sur sur quels sont les pays riches et les pays pauvres
349 E	l'Afrique l'Inde
350 P	pour l'instant on peut pas répondre à tout on a étudié qu'un document on va s'aider d'autres documents ralenti tps dida
351 E	ah moi je sais pour riches c'est Europe et États-Unis pour pauvres c'est Inde et Afrique
352 P	alors déjà d'après ce document pour l'instant après on va voir s'il y a des changements donc je le mets en vert on peut dire que Europe et États-Unis sont des pays riches ensuite on avait mit ici Asie et Afrique en pays riches en laisse ou pas

	353 C	non
	354 P	donc je mets en rouge pour l'instant + Nourredine tu es d'accord ou pas qu'on le mette en rouge là
	355 E	oui
	356 P	oui donc ça veut dire quoi si on les met s'ils sont pas dans les pays riches dans les continents riches l'Asie et l'Afrique on va les mettre ou plutôt Nourredine
	357 E	pauvre
	358 P	eh oui si on les met pas dans les riches on va les mettre dans les pauvres donc ça va être l'Inde vous l'avez dit donc l'Inde c'est dans quel continent Maria Maria c'est quel continent l'Inde
	359 E	monsieur Inde c'est
	360 P	je parle à Maria c'est en Europe l'Inde Maria non alors c'est pas en Europe c'est où d'après toi Gérald c'est où l'Inde c'est sur quel continent on l'a travaillé ça déjà en Amérique l'Inde c'est en Asie l'Inde n'ont c'est où alors c'est pas en Europe c'est pas en Amérique c'est pas en Asie alors c'est en Afrique peut-être (rires)
	361 E	aux Etats-Unis
	362 P	non c'est pas aux États-Unis l'Inde les États-Unis c'est un pays Amine et toi l'Inde ça correspond à quel continent Hadad
	363 E	c'est en Asie du Sud
42' 00	364 P	très bien c'est en Asie du Sud il y en a qu'un qui a fait des progrès en géographie ici + on va s'arrêter là pour aujourd'hui la semaine prochaine en continue en utilisant d'autres documents à répondre à ces deux questions à savoir quels sont les pays riches et pauvres et comment on voit qu'ils sont riches ou pauvres et vous verrez qu'on peut les voir de bien d'autres façons la richesse ou la pauvreté d'un pays donc le document là je l'enregistre on repartira de là la semaine prochaine
42' 30		

**Annexe 9 : Transcription de la séance de géographie observée et filmée le 25 octobre 2012 au collège Bellevue - 06240
BEAUSOLEIL - Classe : UPE2A**

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		46 min 12 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		231
	ENSEIGNANT		114
	ELEVES	Individuel	116
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	1

➤ **Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance**

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ Gestes métalinguistiques de l'enseignante

➤ Etayage de l'enseignante

0' 00	1 P	bonjour asseyez vous + alors on va reprendre cette feuille là s'il vous plaît
	2 G4	ça
	3 P	exactement je vais aussi vous donner un livre comme l'autre fois un livre de sixième sort ton cahier Jacques dépêche-toi + tu n'as pas ton classeur c'est ton classeur ça ben alors où est le problème si tu parles en portugais et je ne comprends pas bon on essaiera de comprendre après ok chut ta trousse sort tes crayons Béatrice est-ce que tu as un livre non je te l'ai donné le livre non + Béatrice on se tait + bon alors la dernière fois on avait vu ensemble ce qu'on a appelé les foyers de population est-ce que quelqu'un peut expliquer ce que ça veut dire en français avec des mots simples hein qu'est-ce que c'est qu'un foyer de population on essaye à l'oral de le dire pour vous aider pour vous aider vous l'avez écrit normalement dans la leçon t'es où toi Hugo t'es pas là hein on n'a pas écrit foyer de population dans la leçon
0' 30	4 F6	non
	5 P	moi il me semble que oui hein allez votre cahier ou sur la fiche ah Miguel chut écoutez Miguel
	6 G2	un foyer c'est un région ou un lieu qui a beaucoup d'habitants
	7 P	c'est une région du monde où il y a beaucoup d'habitants oui l'autre Miguel quels sont les trois grands foyers de population au tableau au tableau on révise ce qu'on a fait la dernière fois + tu prends le feutre rouge et tu essaies de nous les entourer et nous donner leur nom parce qu'on a appris leur nom aussi lundi + oh la c'est petit ça + non non non non je ne suis pas d'accord je suis pas d'accord recommence + ouaih c'est mieux très bien est-ce que tu te rappelles le nom de ce foyer
	8 G5	foyer
	9 P	attend dit aux autres
	10 G5	foyer d'Asie du Nord est
	11 P	alors presque foyer de l'Asie
	12 F1	de l'Est
	13 P	de l'Est voilà écrit le nous à côté écrit le nous à côté correctement en français oui Bonsalo non tu vas venir faire le deuxième tu attends alors il manque il manque de foyer de l'Asie non non efface pas efface pas écrit de à côté de voilà de pas du de de D E fais-moi un beau D E là ++ allez continue c'est pas fini foyer de l'Asie de l'est très bien allez tu le sais on l'a déjà fait ça tu connais bien très bien Bonsalo un autre sans la feuille + si tu veux y aller tu essaies de demander en français très bien oui
	14 G6	foyer de l'Asie du Sud
	15 P	très bien ++ OK donc c'est à deux grands foyers hein on avait vu également qu'il y avait beaucoup de gens qui vivaient dans ces régions là hein on avait donné les chiffres on recommence pas tient Jack et le dernier ou il est le dernier il y en a trois grands principaux hein le dernier le dernier s'appelle comment dit le nous

	16 G1	foyer de l'Europe
	17 P	Oui foyer de l'Europe très bien + ou est-ce que j'ai mis ma photocopie là + a alors il y a une faute une faute une erreur le E tu en fais un grand <u>voilà majuscule très bien</u> on avait vu également il y avait des endroits où il y avait le contraire c'est-à-dire des endroits où il n'y a pas beaucoup de petits points où il y a très peu de population comment s'appellent ces régions ou ces endroits et surtout où sont-elles on avait mis des croix et je crois qu'on leur avait aussi déjà donné des noms Génésis
	18 F7	euh
	19 P	non si + allez au tableau allez au tableau on va travailler aujourd'hui on va travailler sur les endroits vide et on va essayer de comprendre pourquoi + très bien alors pendant qu'elle le fait moi je vous distribue une petite affiche allez on y va chut + une petite fiche + oui Sara oh ben elle le fait elle le fait elle le fait de toute façon on l'a vu en fin de séance la dernière fois c'est donc vu euh merci Hugo alors comme ça très bien allez chut euh Génésis tu peux parler tu peux lire ce que tu écris oui
	20 F7	Sa Sa Sahara
	21 P	Sahara oui
	22 F7	Sahara Canada Sibérie Au Austra Australie
	23 P	c'est Australie que j'ai mis oui
	24 F1	oui
	25 P	d'accord oh attends attends attends là tu as écrit Austrui Austra lie ça nous en fait combien 1 2 3 4 allez il y avait deux autres je crois + trois même oui + c'est quoi ça
	26 F7	L'Himalaya
	27 P	Très bien allez dépêche-toi + en Amérique y en a encore un +
	28 F7	euh Gro Gro Groenland
	29 P	Le Groenland oui c'est vrai qu'on avait dit celui là le Groenland + ah non non non continue continue à côté c'est ça le Groenland c'est la grande île là d'accord
	30 F2	monsieur
	31 P	oui qu'est ce qu'il y a je sais que tu sais mais attends elle est au tableau Groenland oui et puis qu'est ce qu'il y a encore
	32 F7	Amazonie
	33 P	Amazonie bon + c'est fini enfin il en reste un en réalité est-ce qu'il y en a pas encore Amazonie pas Amazonie Amazonie Génégis regarde tu t'es trompée tu as écrit Amazonie Ama zonie c'est un o ça fait un o tu as mal copié dans ta leçon fais moi un o est-ce qu'il y a merci est-ce qu'il n'y a pas un encore un endroit où il y a presque personne alors là carrément personne hein oui
	34 G3	l'Antarctique
10' 50	35 P	Voilà il y a aussi l'Antarctique d'accord on l'avait vu alors je vous ai donné cette cette fiche cette feuille vous allez alors je vais vous le mettre en couleur hein vous allez avoir des photographies qu'on appelle des paysages à côté il va falloir je vais vous le projeter me trouver l'endroit le lieu + alors c'est où ça doit être ça voilà vous l'avez en couleur ici + le continent + la raison on va le faire après ça et puis la lettre sur la carte on va le faire après donc dans un premier temps on va essayer de savoir où sont tous ces endroits là pour trouver la réponse ben vous l'avez sur la carte les photos correspondent à ce que vient d'écrire Génégis d'accord alors essayez de voir alors il y en a euh regardez il y a de tout hein on va peut être l'agrandir un peu voilà donc vous avez ce genre de paysage à votre avis c'est quoi là la Sibérie euh le désert l'Himalaya etc. vous avez cette photographie là essayez de voir ce que c'est hein les réponses sont sur votre fiche vous avez ça vous avez là euh les montagnes vous avez cette photographie là pas très c'est petit hein donc on va l'agrandir hein voyez regardez voilà vous avez ce paysage là et c'est fini je crois hein voilà donc à chaque fois on va mettre un mot le lieu le lieu c'est ce que est venue écrire Génégis est-ce que quelqu'un on va le faire ensemble le premier on va le faire ensemble est-ce que quelqu'un sait où on est là à votre avis on montre la photographie qu'est-ce que l'on voit comme paysage on va décrire la photographie d'abord avec les mots que l'on connaît si on connaît pas trop de mots on explique quand même qu'est-ce qu'on voit sur cette photographie ya Miguel qui a levé le doigt ya Savannah Hugo non c'est des mots que vous avez peut-être vus avec Madame Faupin peut-être certains je sais pas il faut les utiliser oui attends attends parle plus fort
	36 G3	les montagnes avec la neige
	37 P	les montagnes avec de la neige d'accord au premier plan là devant qu'est-ce que l'on voit quel est le mot qu'on va utiliser oui
	38 F2	une rivière
	39 P	une rivière oui c'est vrai une rivière voilà ou un fleuve bon on va dire une rivière très bien c'est tout ce qu'on voit devant Béatrice c'est quoi ça (l'enseignant montre di doigt les arbres présents à l'image projeté au tableau)
	40 F1	euh des fleurs
14' 30	41 P	des fleurs non c'est pas des fleurs ça Miguel
	42 G5	dé arbres
	43 P	des arbres très bien voilà des arbres alors des rivières des arbres c'est quel genre d'arbre c'est comme chez nous là des palmiers euh la Méditerranée euh hein comment peut-on appeler ce genre d'arbres là + pensez à Noël qu'est-ce que à Noël vous avez peut-être l'habitude d'avoir un arbre à la maison
	44 F6	enei enei enei
	45 P	ah oui mais moi je veux en français pas de chance
	46 E	euh arbres

16' 00	47 P	non oui arbres oui alors en français on dit que ce sont des sapins ah d'ailleurs on aura bientôt le sapin de Noël d'accord voilà pour ceux qui fêtent Noël bien entendu voilà des sapins une rivière des montagnes alors on est où <u>tu arrête de faire des bruit toi sinon je te prends je te sors enlève ton bras enlève ton bras on est où là alors à votre avis dans ce qu'à dit Gènesis Himalaya Sibérie et Groenland est-ce que vous avez une petite idée est-ce qu'il fait chaud ou est-ce qu'il fait froid</u>
	48 C	froid
	49 P	bon il fait froid Johan on est où à ton avis + on est où là à quel endroit <u>regarde ta carte on est dans quel endroit d'abord est-ce qu'il y a beaucoup de monde</u>
	50 F1	non
	51 P	non bon donc <u>c'est un endroit que Gènesis est venue écrire au tableau</u> Nicolas
	52 G8	Himalaya
	53 P	Himalaya euh presque parce qu'il y a des montagnes c'est vrai que l'Himalaya ce sont des montagnes et bien ce n'est pas l'Himalaya les montagnes sont plus basses + oui
	15'29	
	54 G3	Canada
	55 P	au Canada par exemple oui très bien on peut le dire que nous sommes Canada <u>allez on va l'écrire à côté</u> hein <u>on fait une première ensemble</u>
	56 F1	en Australie
	57 P	en Australie ah non ce n'est pas Australie tu verras ça ne ressemble pas à
	58 G5	Le Groënland
	59 G8	oh ça aurait pu être le Groenland donc ici vous écrivez par exemple le Canada + Nicolas au Canada nous sommes sur
	60 P	quel continent
	61 G8	Amérique
	62 P	Amérique <u>facile ça on connaît</u> très bien hein l'Amérique <u>alors je vais expliquer la phrase suivante qui peut me la lire</u> d'abord Mademoiselle lit nous la s'il te plait maintenant lit fort
17'10	63 F6	<u>raison de la faible population</u>
	64 P	ah c'est pas facile raison de la faible population <u>ça veut dire pourquoi il n'y a personne ici</u> qui est ce qui peut me dire pourquoi il y a très peu de monde au Canada Savannah
	65 F2	c'est froid
	66 P	c'est froid je mets la réponse de Savannah il fait froid OK peut-être que c'est la raison principale mais peut-être d'autres
		oui on voit on peut deviner qui fait froid on le voit à la neige on le voit aux arbres ce sont des sapins ce ne sont pas des palmiers ni des cactus ici maintenant <u>essayez de voir où vous êtes essayez de faire toutes les cinq photos hein</u>
		<u>continent et lieu ont commence par ça lieu et continent faites ces deux colonnes celle-là celle d'en dessous celle d'en dessous etc. allez vous regardez vous essayez de le faire tout seul</u> <u>parce que le vocabulaire vous commencez à l'avoir</u>
		<u>Canada Amérique il fait froid</u> d'accord allez ici celle-ci et ainsi de suite si vous voulez les voir je les déplace hein en couleur je vous les montre en plus grand si vous voulez aller on essaye de le faire les réponses dans le lieu vous les avez hein les réponses c'est ça hein + alors moi je vous montre les photos parce qu'elles sont en noir et blanc c'est pas terrible en plus c'est tout petit +++ si vous voulez voir une photo vous levez le doigt vous venez à l'ordinateur et vous venez bouger vous savez le faire hein voilà comme ça vous me demandez pas celui qui veut voir une photo mieux il me demande il va l'ordinateur il regarde la photo et il va s'asseoir oui ben vas-y Miguel et ben vas y j'en étais sur que ça
		allait commencer par toi je ne sais pas pourquoi je savais que c'était Miguel le premier très bien continent et là qu'est ce qu'il y a qu'est-ce qui se passe non met le là continent c'est facile raison de la faible population peut-être peut-être je sais pas à toi de voir c'est bon voilà alors Léandro là regarde regarde on est où là + c'est quoi comme endroit alors qu'est-ce qu'on voit là d'accord c'est dans quel continent + oui vas-y vas-y tu y as droit ah la la ah non non hein Gènesis c'est pas la Sibérie c'est pas la Sibérie là chut +++ tu vois là regardes tu vois + alors Hugo comment s'appelle ce désert quel est son nom
	67 G4	Lybie
	68 P	la Lybie c'est un pays chut
	69 F3	ah
21'55	70 P	d'accord très bien encore toi allez vas-y + ah ben c'est bien l'Amazone Amazone Amazone d'accord oui euh mais ce n'est pas la seule raison c'est pas parce qu'il fait regarde chut oui ++je peux venir ici j'arrive + <u>pourquoi c'est difficile pour les hommes d'habiter là</u> + il fait froid ok là aussi + ben réfléchis puis je reviens + qu'est-ce que tu veux savoir si ce que tu as fait si c'est juste
	71 F3	oui
	72 P	++ c'est <u>une forêt</u> qu'est-ce que tu as marqué là F O pas forêt hein forêt ça existe pas en français <u>chut oui voilà</u> comme ça <u>une forêt très bien</u> + regarde comme tu as écrit il fait froid avec un d là tu as mis un s il fait très froid tu as mis un + froid froide + Savannah oui c'était pas la Sibérie oui effectivement alors Andréa Savannah là tu fais quoi là <u>on corrige à l'ordinateur</u> vas y oui tu as terminé Miguel qui je n'ai pas vu encore Léandro au lieu de regarder ta montre essaie de faire l'exercice à ça pour regarder la montre ya du monde hein qui j'ai pas vu Bonsalo je ne suis pas venu te voir aussi le Grenland c'est pas le Grenland hein à ça c'est pas la Sibérie donc ce n'est pas la Sibérie c'est autre chose c'est pas facile hein c'est bon alors Savannah on va regarder <u>qui veut faire la première image</u> alors la première image c'est quoi c'est ça bon alors voilà qu'est-ce qu'on peut voir <u>qui peut me décrire l'image</u> d'abord Bonsalo avant de venir tu me dit ce que tu vois très bien, viens viens viens <u>qu'est-ce que tu vois chut Miguel</u> chut qu'est-ce que tu vois Bonsalo sur cette image sur cette photographie
23' 50	73 G6	c'est le Sahara

25'40	74 P	c'est alors c'est le Sahara d'accord qu'est ce qu'on voit
	75 G6	continent c'est Asie
	76 P	non non non attend qu'est-ce que tu vois sur l'image
	77 G6	désert
	78 P	un désert tu peux m'écrire le mot désert à côté comment ça s'écrit désert tu me dis ce que c'est un désert moi je veux bien te croire hein + très bien donc un désert c'est le désert du Sahara et qu'est-ce que tu vois comme chose alors + c'est quoi ça là comment ça s'appelle en français tu sais pas oui
	79 F2	sable
	80 P	c'est du sable très bien du sable un petit palmier là tout seul tout triste tout malheureux hein ce petit palmier et c'est vrai que là euh il fait quel est le problème alors dans le désert pour l'homme pour les hommes pourquoi c'est difficile de vivre dans le désert pourquoi c'est difficile de vivre dans le désert qu'est-ce que t'as mis dans ta feuille t'as rien mis
	81 G6	oui
	82 P	ouf pourquoi c'est difficile de vivre dans le désert
	83 G2	parce que
	84 P	Philippa
	85 F3	parce qu'il fait très chaud
	86 P	il fait très chaud
	87 G2	il n'a pas d'eau de l'eau
	88 P	lève le doigt Miguel
	89 F2	il y a beaucoup de montagnes
	90 P	des montagnes euh non hein c'est pas des montagnes ça
	91 F2	non avec le sable
	92 P	ah avec le sable oui c'est difficile pour marcher t u as raison ça s'appelle des dunes oui
	93 G5	il y a beaucoup d'animaux
	94 P	il y a beaucoup d'animaux
	95 G7	non
	96 P	ah bon (rires) ben en tout cas pas sur la photographie il y a pas beaucoup d'animaux oui
	97 G7	il n'a pas de
	98 P	il n'y a pas de quoi
99 G7	rivières mers	
100 P	de rivière de mer bon tant mieux donc il n'y a pas	
101 G2	de l'eau	
102 P	de l'eau hein de la chaleur et pas beaucoup d'eau voire pas beaucoup d'eau du tout eh ben on à ce paysage là qu'on appelle un désert chaud un désert ça veut dire qu'il n'y a personne il peut être froid comme au Canada où il peut être chaud comme ici au Sahara alors tu vas compléter hop hop hop voilà ici donc tu nous complètes le lieu le continent et puis nous on va faire le reste allez on y va + très bien + pourquoi tu mets un accent sur Afrique il n'y a pas d'accent sur Afrique non non non y a pas d'accent en français d'accord alors tout à l'heure Miguel et je sais plus qui euh Savannah a dit qu'il faisait très chaud tu sais l'écrire ça il fait très chaud ah il fait soleil (rires) Miguel il a dit il fait soleil euh ici aussi il fait soleil leur heureusement on a pas ça hein alors c'est pas pareil il fait très chaud d'accord il fait très chaud essaie de l'écrire et il y a ou il n'y a pas d'eau vous avez appris la forme négative en français	
103 G6	oui	
104 P	hein oui ah ben je sais je sais elle me l'a dit Madame Faupin ce que vous faites alors donc il fait très chaud + très chou (rires) a u d au d chou c'est c'est autre chose et il n'y a pas d'eau ah comment on va écrire ça il n'y a pas d'eau	
105 G6	euh	
106 P	il est fatigué Bonsalo il est épuisé tu veux l'écrire toi allez on va laisser la tu vas prendre la relève viens il n'y a pas d'eau ont dit en français qu'il fait sec sec pas d'eau beaucoup de chaleur allez assied toi Bonsalo il n'y a pas d'eau chut + écrit plus gros là il n'y a pas d'eau là tout petit c'est riquiqui oh elle efface tout ah la elle écrit gros là là on voit bien hein bravo hein alors il n'y a pas d'eau	
107 G	apostrophe	
108 P	laisse la faire laisse la faire tout le monde n'est pas au même niveau dans la classe voila il n'y a mets le oui l'apostrophe	
109 G6	très bien oui très bien entre parenthèses tu écris sec S E C il fait sec	
110 P	sec	
111 F2	sec ça veut dire il faudra que je le retrouve en anglais je ne me souviens plus euh sec ça veut dire il fait très chaud et il n'y a pas beaucoup d'eau d'accord sec très bien alors ce que vous allez faire merci c'est que à chaque fois là vous allez mettre une lettre A B C jusqu'en bas et après on va mettre cette lettre là pardon sur la grande carte d'accord donc vous mettez la lettre A B C jusqu'à a ABCDEF hein voilà bravo merci Miguel vous le faites ABCDEF et ensuite on va les mettre euh sur la carte euh la grande carte est-ce que quelqu'un a une idée de l'endroit j'attends de voir si tout le monde à finit de copier j'efface je peux effacer c'est bon Génésis c'est bons alors + on y va pour là euh ici alors chut oh voila alors ici oh il fait soleil là comme dirait Bonsalo	
112 G6	oui	
113 P	eh oui il fait soleil il fait beau oui Béatrice	
114 G5	fait froid	
115 P	il fait très froid très bien ya et comment s'appelle ça en français chut oui	
116 F1	Pierre	
117 P		
118 G5		

25'40

29 ' 20

29'30

	119 P	comment tu dis
	120 G5	Pierre
	121 P	Pierre non c'est pas une pierre les pierres ça flotte pas dans l'eau hein là ça c'est posé sur l'eau oui
	122 F5	montagnes de neige
	123 P	montagnes de neige très joli mais c'est pas ça là oui montagnes de neige pas là hein Jack
	124 G1	ice isbeurg
	125 P	iceberg oui alors c'est trop c'est petit alors un iceberg c'est quoi un iceberg c'est fait en quoi
	126 G1	euh c'est grande
	127 P	c'est fait en glace d'accord glace c'est de l'eau très très froide elle est gelée c'est de la glace et un iceberg c'est un gros morceau de glace dans l'eau d'accord mais ici c'est un tout petit c'est de la glace très bien alors en français glace ça veut dire deux choses ça veut dire ça et ça veut dire ice cream aussi en anglais hein manger une bonne glace d'accord c'est deux mots différents vous pourraient euh faire la différence quand vous irez manger une glace pendant euh l'été très bien alors on est où là il y a à la fois de la neige de la glace et puis ici de la pierre elle la raison c'est une vraie montagne alors on est sur quel endroit du monde et c'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de gens hein ils sont pas là hein oui oui Nicolas
	128 G8	Gro en Groenland
	129 P	alors j'accepte Groenland OK c'est vrai on peut dire Groenland ça ressemble un peu à ça mais on peut accepter chut une deuxième réponse si c'est pas le Groenland c'est quoi
	130 G5	Antarctique
	131 P	très bien l'Antarctique voilà impeccable donc on peut mettre les deux si vous voulez hein alors on va l'écrire ici je vais le faire moi chut chut ça c'est fait hein parce qu'il faut accélérer un peu donc nous sommes on peut l'écrire ici Groenland ou Antarctique alors nous on connaît bien déjà ce nom ses noms pardon hein euh seulement le continent c'est pas le même
	132 G4	Groenland c'est Amérique
	133 P	alors Miguel je t'écoute
	134 G4	Groenland c'est Amérique
	135 P	Groenland c'est l'Amérique et Antarctique alors
	136 G2	c'est Antarctique
	137 P	c'est Antartique voilà alors là on est tranquille alors Antarctique c'est l'Antarctique ça c'est une belle phrase pour finir la journée d'accord
	138 G6	E E ta sini
	139 P	États-Unis non c'est pas aux États-Unis Groenland c'est à côté c'est pas très loin mais c'est pas les États-Unis pourquoi il y a pas beaucoup de populations oh ben c'est un petit peu comme tout à l'heure hein oui
	140 G3	il fait très chaud
	141 P	très chaud (rires) ah Dylan c'est toi qui a chaud Dylan nous dit qu'il fait très chaud là Dylan euh il veut aller acheter une glace hein il veut aller manger une glace oui chut
	142 G5	Très très très froid
	143 P	voilà il fait très très froid (rires) chut allez stop stop il fait très froid chut et regardez on va rajouter quelque chose on va dire que le paysage est glacial allez un nouveau mot glacial hein c'est-à-dire qu'il y a beaucoup de glace dans le paysage dans l'eau sur les montagnes euh etc. etc. d'accord oui
	144 F2	aussi on a à manger seulement l'été glaçons
35' 00	145 P	à voilà ça pour Savannah c'est très grave pour elle ya rien à manger seulement de la glace donc c'est vrai que c'est difficile de trouver à manger c'est une bonne réponse c'est bien c'est très bien c'est difficile oui
	146 F2	la glaçon les glaçons
	147 P	oui mais on peut pas euh vivre oui en mangeant que des glaçons
	148 F2	non c'est pas des glace c'est des glaçons
	149 P	les glaçons c'est des petits blocs de glace dans le frigidaire enfin euh dans le réfrigérateur non là on parle de glace c'est de l'eau qui est gelée qui est glacée c'est comme ça voilà on rentre pas dans les euh très bien la photo d'après alors on est où là alors j'ai une bonne réponse j'ai vu de bonnes choses hein alors on va regarder ça en plus grand c'est sympa là aussi hein
	150 E	whaou
	151 P	est-ce que quelqu'un a une idée de l'endroit où nous nous trouvons j'ai vu j'ai vu j'ai vu c'est toujours les mêmes qui participent essayez de réfléchir + Léandro il regarde sa montre lui il réfléchit trop Hugo tu sais où on est là non Hugo ne sait pas Philippa Philippa elle sait mais elle veut pas le dire alors c'est quoi c'est on est où là Philippa
	152 F3	euh Himalaya
	153 P	donc comment s'appelle ce genre de paysage chut Andréa on est dans l'Himalaya c'est quoi que tu vois là en français oui vas y vas y
	154 F4	des montagnes
	155 P	des montagnes de hautes montagnes pas les montagnes de Beausoleil hein c'est beaucoup plus haut que cela hein euh c'est l'Himalaya l'Himalaya on peut monter jusqu'à 8000 plus de 8000 m d'accord de hauteur on va apprendre ça plus tard l'attitude très bien mais pourquoi c'est difficile pour les hommes de vivre dans l'Himalaya dans les hautes montagnes deux raisons deux raisons allez on essaie de les trouver pourquoi c'est difficile pourquoi il y a pas beaucoup de monde oui
	156 G3	c'est tous des montagnes

157 P	j'ai pas compris le début
158 G3	c'est tous c'est tous de la
159 P	il y a de la montagne partout oui
160 G5	il fait très froid
161 P	il fait très froid d'accord bon c'est ça mais ça ne suffit pas
162 G2	comme il est très haute
163 P	haut oui
164 G2	l'oxygène c'est pas possible
165 P	hou la la oui il y a pas beaucoup d'air oui d'accord c'est vrai que là on va pas vivre hein mais on peut vivre plus bas dans le montagne hein quand vous êtes en bas dans ce qu'on appelle la vallée là pourquoi pas on est moins haut alors pourquoi euh y a pas beaucoup de monde Savannah
166 F2	parce que c'est des monta montagnes tout en haut et si tu es en bas tu peux pas y aller
167 P	tu peux pas y aller c'est difficile de
168 F2	de marcher
169 P	alors toujours difficile de marcher et difficile de quoi faire encore encore
170 G2	euh
171 P	de marcher chut Nicolas
172 G8	de manger
173 P	de manger oui c'est vrai de cultiver hein on avait vu hein avec le riz avec le blé euh euh ça produit de la nourriture voilà c'est vrai que c'est difficile et puis c'est difficile également de construire des maisons de construire des routes d'accord de construire des ponts parce que le terrain il est comment il est en pente d'accord donc là ya deux raisons le froid et puis la présence de hautes montagnes alors on va l'écrire dans les cases ici il nous en reste encore deux ou trois donc nous sommes dans l'Himalaya chut non non pas de petits bruits hein derrière mon dos quel est le continent de l'Himalaya euh le continent de l'Himalaya est-ce que tu le sais tu ne connais tu le connais le continent de l'Himalaya c'est où l'Himalaya
174 F5	je sais pas ce que c'est
175 P	regarde sur ta carte on l'a fait on a écrit tout à l'heure Génésis elle est venue écrire Himalaya on est où dans l'himalaya dans quel continent s'il te plaît chut chut oh concentre toi il reste 10 minutes oui non
176 F5	Asie
177 P	très bien en Asie et les raisons pourquoi ya pas grand monde le froid+ alors le terme le mot est difficile on va peut être le voir à la rentrée l'altitude l'attitude c'est quoi
178 E	altitude
179 E	altitoud
180 P	oui vous savez le dire dans toutes les langues c'est parfait c'est la hauteur c'est pas très correct m'enfin on se débrouille avec ce qu'on peut hein la hauteur des montagnes d'accord donc Miguel a dit qu'on a pas beaucoup d'air là haut quand on est au sommet hein
181 F2	c'est quand tu es dans la montagne pour
182 P	oui quand tu escalades la montagne il faut avoir un équipement un masque hein voilà très bien alors on va changer de paysage là on est plus dans les hautes montagnes regardez où est ce que l'on est ici voilà ah là c'est beau c'est tranquille là hein ben là aussi ya pas grand monde qu'est-ce qu'il a dit on est où là comme endroit + Léandro tu ne sait toujours pas non il cherche il fait semblant de chercher Bonsalo
183 G6	Papouasie
184 P	en Papouasie oui peut-être on était en Papouasie mais là c'est compliqué oui Dylan
185 G3	Amazonie
186 P	voilà on est en Amazonie et qu'est-ce que l'on voit sur cette image qu'est ce que tu vois Béatrice là on n'a pas de montagnes en a pas de glaçons hein ya des arbres comment ça s'appelle où ya beaucoup beaucoup d'arbres serrés tu ne le connais pas ce mot
187 G6	forès
198 G5	forès
189 P	chut le doigt t'es pas tout seul tu le sais oui
190 G8	forêt
191 P	voilà une forêt alors celle là elle est spéciale on l'appelle la jungle vous connaissez Tarzan
192 E	oui (rires)
193 P	Tarzan il vit dans la jungle non on va pas faire le cri hein chut ah ben ils connaissent tous Tarzan impeccable donc ici nous sommes dans l'Amazonie et l'Amazonie chut c'est une jungle et là c'est difficile pourquoi pourquoi les hommes ne vivent pas dans la jungle ou pas beaucoup il fait pas trop froid là il y a pas de haute montagne là ya pas de glaçons quel est le problème il y a des gorilles c'est ça que tu dis
194 F1	Oui
195 P	Ah ça je sais pas oui
196 F2	il y a beaucoup de arbres et tu peux pas marcher aussi parce que
197 P	ah ya beaucoup d'arbres on ne peut pas marcher très bien euh c'est très serré les arbres sont tellement serrés les uns à côté des autres qu'il est difficile de construire de se déplacer de marcher hein et donc il faut pour faire ça il faut enlever les arbres hein donc l'Amazonie y'a pas beaucoup de monde c'est une forêt hein on appelle ça une forêt tropicale hein les arbres sont très très serrés et puis il fait très chaud aussi il pleut beaucoup vous savez de la chaleur

43' 00	<p>198 F2 199 P 200 E 201 P 202 G7 203 P 204 G3 205 P</p>	<p>du soleil et de la pluie qu'est ce qu'elle font les plantes elles poussent les arbres poussent les arbres montent donc y en a tellement que les hommes pour les hommes c'est difficile de vivre dans la jungle à part Tarzan lui il arrive hein OK alors on va le noter pour terminer chut les questions après attend deux minutes je voudrait avancer un peu qu'est-ce que tu voulait dire Savannah et aussi ya des insectes il y a des insectes des araignées des serpents c'est pas des insectes ça alors on y va ici Amazonie Afrique ah non chut oui c'est l'Amérique oui laquelle d'Amérique du sud l'Amérique du Sud très bien c'est très bien ça Dylan l'Amérique du sud pour quelle raison il y a peu de populations donc oui</p>
46'12	<p>206G3 207 P 208 G5 209 P 210 F5 211P 212 F2 213 P 214 G8 215 P 216 G8 217 P 218 G8 219 P 220 G5 221 P 222 E 223 P 224 G5 225 P 226 E 227 P 228 F2 229 P</p>	<p>y a beaucoup de arbres beaucoup d'arbres et des animaux chut alors on appelle ça la jungle oh la jungle ça suffit d'accord oui serrés les arbres beaucoup d'arbres serrés c'est très bien ça serrés les arbres serrés à côté les uns des autres c'est très bien beaucoup d'arbres serrés la jungle et puis également il bon il fait chaud mais là ya de l'eau hein c'est pas comme dans le Sahara où il fait très chaud ya pas d'eau là il y a de l'eau il pleut tous les jours tous les jours il pleut oui oui oui c'est cool hein avec les humide euh c'est très humide toi tu as du vocabulaire c'est très bien c'est très humide humide c'est le contraire de sec sec humide c'est l'inverse très bien alors dernière petite quelle heure il est 53 ouh la dépêchons-nous quelle est dernière petite photographie alors là on est où est-ce que quelqu'un à deviné c'est difficile celle là hein c'est vraiment très très difficile Nicolas euh Australie oui nous sommes alors c'est un désert également chut c'est le désert de l'Australie désert en Australie Nicolas quel est le continent où il y a l'Australie euh tu te rappelles l'Océ l'Océa l'Océanie l'Océanie très bien l'Océanie le désert en Australie alors là pour quelle raison il n'y a pas beaucoup de monde si il y a des kangourous vous connaissez les kangourous oui Miguel il connaît les kangourous oui ça c'est le endroit oui d'accord mais je veux les raisons moi fait très chaud très chaud et c'est quoi les raisons pour lesquelles il y a pas d'hommes ya les animaux les animaux non c'est pas ça la raison ya des rochers il y a des rochers oui d'accord un rocher c'est une pierre une grosse pierre donc il fait très chaud et il y a peu d'eau donc un petit peu comme le Sahara chut c'est sec d'accord c'est vrai que pour là on aurait pu rajouter attendez rajoutez là pour juste au-dessus pour la jungle c'est humide humide ya de l'eau il pleut par contre dans le désert australien c'est très sec</p>

Annexe 10 : Transcription de la séance de SVT observée et filmée en juin 2012 au collège Marseilleveyre - Classe : 5ème 6

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		46 min 0 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		354
	ENSEIGNANTE		180
	ELEVES	Individuel	173
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	1

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignante**

➤ Etayage de l'enseignante

0'00	1 F3 2 P	(L'enseignante distribue un document aux élèves ; une élève demande une explication sur une rubrique de du questionnaire élève qu'elle est en train de remplir) C'est quoi madame là où les consignes données par le professeur ont été les suivantes + les consignes tu sais ce que c'est ou pas une consigne
	3 F3 4 P 5 F3 6 P	ben oui c'est une sorte de règle comme quoi tout ce qu'il faut faire donc en fait une sorte de questions une question question + euh et bien chaque fois que tu aura retenu une consigne il faudra que tu écrives la consigne que tu as retenue + attention s'il vous plait on va commencer le cours de SVT + est-ce que tout le monde a compris qu'il fallait uniquement remplir la première moitié de la fiche l'autre vous la remplirez après allez Mélissa on t'écoute si tu veux bien lire la situation de départ à voix haute
2'10	7 F6	l'eau agit sur les roches en arrachant des éléments qui peuvent s'accumuler pour être emportés par l'eau de ruissellement + l'eau de ruissellement issue d'un massif de roche calcaire cohérente et neutre cependant cette eau contient du phosphore mis en évidence par une bandelette test qui provient des fissures du massif tu dois montrer que le calcaire est dissous par l'eau de pluie pour cela tu disposes de deux matériel deux tubes à essai remplis de calcaire et d'eau deux pipettes une fiole d'eau de pluie et une fiole d'eau pure après avoir réalisé l'expérience de dissolution du calcaire par l'eau de pluie tu rédigeras un texte expliquant le résultat de ton expérience de dissolution et tu illustreras ton texte par un schéma
	8 P 9 F6 10 P 11 G10 12 F7 13 G8 14 P	alors est-ce que tu peux nous expliquer ce que tu as compris Mélissa s'il te plait ben que l'eau elle arrache des éléments euh qui peuvent s'accumuler ou être emportés par l'eau de ruissellement oui + est-ce qu' il y a quelqu'un qui peut compléter l'eau elle arrache ok à qui à quoi + Enzo ben l'eau en fait elle arrive pas mais avec le les pierres elles vont se elles sont emportées un peu se se casser elles peuvent se se casser
3'00	15 G8 16 P 17 F10 18 P	le ruisseau il emporte l'eau enfin l'eau emporte les rochers l'eau qui ruisselle qui peut tomber dans le ruisseau pourquoi pas OK alors quelle est la consigne d'aujourd'hui qu'allez-vous devoir faire à partir de ce constat on a vu que oui euh Irène on doit montrer que le calcaire est dissous par le liquide et comment vous allez procéder Enzo

	19 G10	est en fait le calcaire c'est quelque chose comment dire poudreux euh comme ça qu'on dit
	20 P	<u>moi je dis rien + je t'écoute</u>
	21 G10	et on va voir avec l'eau de pluie ça va se dissoudre grâce à des bandelettes test
	22 P	alors + vous êtes d'accord avec lui
	23 E	oui
	24 P	oui
	25 F7	on va faire une expérience
	26 P	<u>une expérience</u>
	27 F7	avec du calcaire et de l'eau de pluie
	28 P	ok et pour finir
	29 G6	on va prouver grâce à l'expérience que l'eau de pluie est euh euh elle elle est + elle arrache l'élément de
	30 F6	du calcaire
	31 P	et comment on appelle euh quel est le vocabulaire précis qu'on pourrait dire derrière le calcaire arrache euh des
	32 P	morceaux de de roche que pardon que l'eau de pluie arrache les morceaux de calcaire
	33 F7	elle dissout l'eau le calcaire
4' 30	34 P	voilà on veut montrer comment l'eau dissout le calcaire alors je vous allez travailler par deux euh vous avez euh une feuille de brouillon ou bien sur votre cahier à vous de choisir vous allez rédiger par deux donc vous travaillez vous aurez les mêmes réponses et vous faites l'activité de temps en temps vous avez aussi le choix quand vous voulez répondre au questionnaire que monsieur Carnus vous a distribué de temps en temps vous avez le droit d'arrêter l'activité pour continuer d'accord oui
	35 F11	on la colle la fiche ou
	36 P	la fiche vous la collez oui
	37 F11	mais on la colle où parce que
5' 00	38 P	à la suite du grand B à la suite du grand B vous collez la fiche c'était pas important c'est pour ça que je ne vous l'ai pas dit mais si vous voulez absolument la coller vous la collez sous le grand B l'important c'est de vous répartir par groupe de deux et de commencer l'activité Pauline
	39 F7	et ceux qui sont trois
	40 P	alors ceux qui sont trois c'est ce que j'étais en train de alors vous deux vous serez ensemble et un groupe à trois parce que seul ça va être difficile +
	41 G9	madame
	42 P	alors qu'est-ce qu'il t'arrive
	43 G9	vous la ramasserez après
	44 P	non je ne la ramasse pas
	45 G9	on peut la coller dans le cahier
	46 P	oui alors je répète parce que apparemment on m'a déjà posé la question je répète pas deux sur le cahier +
	47 G8	madame je me mets avec qui
	48 P	avec Loïc ++ chut alors on travaille par deux en chuchotant parce que là on s'entend plus + d'accord <i>(les élèves commencent à lire la fiche expérience ; l'enseignante circule dans les rangs pour répondre aux éventuelles questions) + alors comme je vous l'ai dit lorsqu'on travaille par deux il y a un rapporteur (l'enseignante désigne dans chaque doublette l'élève qui assumera le rôle de rapporteur elle s'adresse ensuite au rapporteur désigné) vous avez à peu près 10 minutes une fois que vous aurez fini vous allez vous allez nous dire ce que vous avez noté et ensuite on verra ensemble si les réponses sont suffisantes ou bien si on doit les compléter</i> ton chewing-gum à la poubelle immédiatement
7' 00	49 F7	Madame le matériel
	50 P	le matériel + il est là <i>(l'enseignante montre à l'élève le matériel d'expérience disposé sur un chariot roulant au fond de la classe ; elle le prend et le pose sur un bureau disposé au fond de la classe) + vous vous levez vous venez le chercher</i> et on doit faire le schéma d'expérience ou pas
7' 30	51 F	oui + <i>(les élèves se déplacent pour venir chercher le matériel destiné à l'expérimentation)</i> vous avez ça aussi par élève alors par élève vous avez un portoir et ça + je vous laisse + prendre le matériel nécessaire ++ alors les bandelettes
8' 00	52 P	c'est ici ++ asseyez-vous + levez la main les élèves qui n'ont pas le matériel au complet à savoir + à savoir un portoir alors levez la main tous ceux qui n'ont pas de portoir alors le portoir vous devez vous lever les garçons maintenant ce qui m'intéresse de savoir c'est qui n'a pas ça <i>(l'enseignante montre aux élèves la fiole d'eau de pluie et la fiole d'eau pure)</i> il y en a combien il en faut combien de groupes un représentant par groupe lève la main ce sera plus simple 123 alors ici il y a marqué eau distillée quand c'est ce qu'on considère comme l'eau pure et là ce sera l'eau de pluie + madame c'est quoi qu'il y a dans cette fiole là + le tube là
	53 G9	
	54 P	Nathan attend 2 secondes <i>(l'enseignante sera au tableau est inscrit le matériel que chaque groupe doit avoir pour réaliser l'expérience) +</i>
	55 E	Madame
	56 P	Chut + je n'entend pas Enzo oui
	57 G10	C'est quoi qu'il y a dans les tubes à essai
	58 P	Je vais écrire
	59 G10	Ah d'accord
	60 P	Est-ce que quelqu'un peut répondre + est-ce que quelqu'un peut dire ce qu'il y a dans les tubes à essais
	61 G9	Du liquide

	62 P	Liquide et + est-ce qu'on peut compléter c'est quoi ce liquide
	63 F5	Calcaire
	64 P	Il y a écrit quoi dans le papier
	65 F7	Du calcaire
	66 F5	Calcaire
	67 P	Oui
10' 00	68 F7	De l'eau de pluie et de l'eau pure
	69 P	Alors un flacon + vous avez un flacon où il n'y a pas écrit c'est de l'eau de pluie
	70 F2	Madame ya pas de l'eau dedans
	71 P	Chut + alors excusez-moi + deux secondes + on va faire autrement regardez + ça (l'enseignante montre les deux fioles) S'il n'y en a pas suffisamment ce qu'on va faire c'est qu'on va se le prêter par groupe de quatre + quand un groupe finit il le passe au groupe qui ne l'a pas + et je rappelle que ça ça fait partie
	72 F3	Madame on a fini
	73 P	Et ben très bien + tu peux le passer au groupe de + ah ça vous vous débrouillez + pour les élèves + les élèves qui ont des questions qui sont bloqués j'ai prévu le coup de pouce il est là vous vous levez vous marquez aide d'accord elle est là vous vous levez ++ je rajoute une information orale + ici c'est du calcaire en poudre avec de l'eau mais on va considérer que c'est le calcaire en poudre même s'il y a de l'eau c'est le calcaire en poudre
	74 G10	Lequel
	75 P	Les deux les deux tubes contiennent du calcaire en poudre avec de l'eau c'est vrai mais c'est du calcaire en poudre
13' 00	76 F3	C'est de l'eau avec du calcaire il est déjà dissout ++
14' 00	77 P	Alors le calcaire est dans de l'eau + c'est du calcaire en poudre au départ il est pas déjà dissout (les élèves expérimentent par groupe de deux ; l'enseignante passe dans les rangs) +++
	78 F5	Alors on va marquer aide
	79 P	Vous avez besoin d'une aide c'est à eux celle-là
	80 F5	Non ça y est on l'a eu + on a pas besoin d'aide en fait ++
	81 P	Cinq minutes je prends les résultats ++++
16' 00	82 G8	Madame on a fini
	83 P	Vous avez fini ++ je peux voir ce que vous avez fait + alors + d'accord ++ (l'enseignante circule dans les rangs) ++ en fait la réponse était dans le texte + allez trois minutes +
	84 G4	Madame il faut remettre les eaux après
18'30	85 P	Non non vous laissez tel quel + juste pour un petit sondage + combien d'élèves ont presque fini presque (sept mains levées) + qui est-ce qui est complètement perdu + complètement perdu (aucune main levée) + qui est-ce qui n'a rien fait encore + qui est vraiment euh (une main levée) vous n'avez rien fait du tout
	86 F5	Pour l'instant on a rien fait on faisait des suppositions
	87 P	Chut Laure + bon c'est ta première activité de groupe
	88 F5	Oui
19'30	89 P	Bon alors tu travailles seule et lui il travaille seul +++ est-ce qu'il y a un groupe volontaire pour commencer à parler dans deux minutes à parler des résultats qui veut commencer (trois mains levées) ok alors c'est moi qui vais devoir choisir
	90 G	Non
20' 00	91 P	Allez + une minute et on y va ++ ceux qui s'ennuient euh ceux qui ont fini pensez à remplir la feuille le questionnaire
	92 F5	Comment on dit il s'est euh
	93 P	Dissout on dit il s'est dissout
	94 F5	Oui mais comment on marque à la fin
	95 P	Alors c'est un "t" euh dissout c'est un "s" (l'enseignante écrit au tableau "c'est dissout", efface le "s" et le remplace par la lettre "t" puis efface à nouveau le "t" pour le remplacer par un "s")
	96 F5	Madame (l'enseignante ré-efface le "s" puis le remplace à nouveau par la lettre "t")
	97 P	Oh j'ai un doute + je ne sais plus si on met un "t" ou un "s"
	98 F5	Non madame s'est + s'est dissout il s'est dissout c'est un "s" il s'est dissout
	99 P	Non à la fin à la fin
	100 G1	Madame c'est un "d" parce qu'on dit dissoudre
21' 00	101 P	Non + oui mais là c'est euh utilisé au participe passé
	102 F5	C'est pareil que avec Il s'est dissout euh
21' 15	103 P	Stop vous écoutez et vous finirez vos phrases euh si vous avez le temps après + on commence par Nathan et après vous allez + dites nous ce que vous avez fait
	104 G1	Euh ben on a marqué que que l'eau quand on avait mis de l'eau de pluie dans dans la première fiole euh le calcaire euh le calcaire est était dissout enfin euh était presque dissout alors que dans dans la fiole où on a mit l'eau distillée il y avait encore du calcaire + on voyait encore le calcaire à l'œil nu du moins
22' 00	105 P	Alors je suis en train de faire un schéma de ce qu'il dit comme ça vous le complétez ou pas + euh eau distillée + et tu as dit qu'on voyait encore le calcaire voilà le départ calcaire visible
	106 G1	A l'œil nu hein
	107 P	Oui alors on rajoute allez (l'enseignante rajoute "à l'oeil nu" au tableau en dessous du schéma des deux fioles) ok alors euh Eva ou qui s'était le rapporteur
	108 F11	On a pas encore fini d'écrire

22' 30	109 G8 110 P 111 F7 112 F12 113 P 114 F12 115 P	Ben en fait si elle a pas fini d'écrire mais on a fini Alors Pauline oh s'il vous plait on s'écoute à présent pour construire ça Pauline Non mais madame on a pas fini encore Nous on a fini Alors Paloma je sais pas c'est vous qui levez la main je ne vous interroge pas donc Alors on explique que euh la suite Soit vous complétez alors est-ce que c'est assez complet on passe à autre chose qu'est-ce qu'est-ce qu'on peut faire par exemple + à partir de ça il a dit on met de l'eau de pluie dans une fiole et le calcaire est presque dissout il a dit on met de l'eau dans l'autre fiole et le calcaire est visible à l'œil nu
23' 00	116 F12 117 P 118 F12 119 P 120 F12 121 P 122 F13 123 P 124 F12 125 P	Et nous en fait on a fait en deux parties l'expérience Alors en deux parties Au début donc au début on met on indique tous les ingrédients qu'on a mis à l'intérieur de la fiole et ensuite quelques minutes plus tard ce qu'on constate Alors dans une fiole vous avez mis tous les ingrédients et vous avez constaté après Voilà Vous avez utilisé une seule fiole Non deux Deux Avec avec euh l'eau de pluie et l'eau distillée Ah alors donc vous avez fait pareil vous avez mis dans une fiole alors entre nous c'est pas le mot fiole est-ce que quelqu'un peut me donner le nom de cet élément
23' 30	126 F8 127 P	Tube a essai Tube à essai donc dans un tube à essai on a rajouté de l'eau de pluie et dans l'autre tube à essai on a rajouté + enfin vous avez rajouté de l'eau distillée quels ont été vos résultats si on peut aller un peu plus loin
25' 00	128 F12 129 P 130 F12 131 P 132 F12 133 P 134 F12 135 P 136 F6 137 P 138 F2 139 E 140 P 141F6 142 F3 143 P 144 F3 145 P 146 F3 147 P 148 F9 149 P 150 F9 151 P 152 F9 153 P 154 F2 155 P 156 F2 157 P 158 F2 159 P 160 F2 161 P 162 F2	Euh ensuite donc quelques minutes plus tard Oui On a dans le dans le dans le premier tube à essai Attends excuse moi Zacharie j'entends pas oui Euh on a dans le premier tube à essai on a constaté euh + du calcaire presque presque dissous + et dans le deuxième euh et dans le deuxième du calcaire encore dissout Alors dans le premier tube on a constaté du calcaire presque dissous et dans le deuxième Encore visible Encore visible donc vous avez les mêmes résultats qu'eux sauf que vous vous rajoutez donc euh ces éléments-là euh c'était tout à l'heure c'était toi que j'avais demandé euh c'était Mélissa + désolé + Mélissa Nous constatons donc que dans le montage témoin le calcaire s'est dissout et dans le montage expéri expérimental le calcaire ne se dissous pas Alors elle rajoute quelle information en plus par rapport à ce qui a été dit + qu'est-ce qu'elle dit en plus elle va jusqu'où elle + elle elle introduit deux mots montage témoin montage dissout donc le montage témoin il est où Montage expérimental C'est là où on met le ** Et là ce serait le montage tu m'as dit témoin ici Oui Non c'est à l'autre madame Test et montage + ça c'est le montage qui va oui montage test expérimental test + alors est-ce que vous êtes sur que les deux tubes sont bien nommés là + est-ce qu'ils sont bien nommés les deux tubes Non Pourquoi tu dis non Laure Ah ben euh je ne sais pas Comme ça + pourquoi elle dit non c'est oui ou c'est non Non parce que Alors C'est pas à l'envers Attend après Non parce qu'elles n'ont pas mis la même chose dans les deux tubes à essais Alors c'est quoi la définition d'un montage test Le montage test c'est celui sur lequel on veut tester quelque chose Et qu'est-ce qui donne ** au niveau du contenu + entre le montage test et le montage témoin Il a pas changé Il doit pas changé tu as dit Non le montage test Ah + vas-y je t'écoute Le montage test euh il se passe *** ou alors ça démontre qu'on a + ça valide ou non une hypothèse D'accord et le montage témoin Le montage témoin c'est pour montrer la différence enfin

	163 P	Donc + ici (<i>l'enseignante note l'expérience décrite par l'élève au tableau</i>) en fonction de ce que tu me dis + l'expérimental il est là + on va avoir une différence entre ce qu'on avait avant et après c'est bien ça + et là on doit avoir finalement une différence aussi
	164 F2	Non
	165 P	On doit avoir la même
	166 F2	Chose
	167 P	Même chose donc le montage témoin + alors oui Roxane
	168 F5	Madame moi j'ai marqué quand nous avons mis l'eau de pluie sur le calcaire euh dans la fin le calcaire s'est dissous donc ça a fait un mélange homogène
	169 P	Alors homogène + c'est pas le terme que j'aurais employé + qu'est-ce qui s'est passé exactement je vais prendre le montage pour euh + au départ on avait deux montages qui avaient + la même couleur je vais me chercher une craie + donc au départ + pour le départ nous avons ces deux montages c'est strictement la même chose dedans Laure on a quoi
	170 F3	Euh du calcaire
	171 P	En poudre très bien Laure vous avez ici rajouté de l'eau distillée que c'est-il passé lorsque vous avez rajouté de l'eau distillée ici
	172 F3	Ça s'est dissout
	173 P	Donc le liquide est devenu
	174 F3	Pareil
	175 P	a gardé la même couleur
	176 G1	euh beaucoup plus transparent
	177 P	il est devenu un peu plus transparent donc le mot c'est pas homogène c'est pas mal homogène c'est limpide clair
	178 F5	ah oui
	179 P	alors que dans l'autre montage que s'est-il passé dans l'autre montage + là vous avez rajouté
	180 G1	c'est devenu plus flou
	181 P	c'est resté euh c'est devenu plus flou est-ce que c'était flou au départ ou pas
	182 G1	ben oui
	183 F5	non
	184 P	donc finalement y-a-t-il eu un changement ou pas
	185 F2	c'est trouble
	186 F9	madame c'est avec l'eau de pluie que
	187 P	j'ai dis que ça avait changé avec l'eau distillée + ah excusez-moi en ce moment je suis un peu fatiguée alors je reprends donc pour éviter de vous dire des bêtises + au départ on a donc les deux montages qui sont là + et normalement vu que c'est une expérience les niveaux ils doivent être comment + les niveaux des liquides + dans chacun
	28' 00	les mêmes normalement ils sont strictement les mêmes + donc vous si vous faites une expérience + non seulement vous avez fait varier un seul paramètre mais qu'est-ce vous avez quelle quantité parce que j'ai entendu la question tout à l'heure quelle quantité de d'eau de pluie ou de euh d'eau de pluie ou bien de euh d'eau pure vous avez utilisé dites moi
	188 F6	ben en fait madame
	189 P	oui
	190 F6	au plus on en rajoute au plus ça se dissout
	191 P	au plus on rajoute quoi
	192 F6	au plus on rajoute de l'eau de pluie ou de l'eau distillée au plus non + et au plus ça se dissout
	193 P	alors je vais juste répéter la question je me suis mal fait comprendre + quelle est la quantité + la quantité que vous avez prélevé d'eau distillée que vous avez mis dans un tube et quelle est la quantité d'eau de pluie que vous avez prélevé et mis dans l'autre tube
	194 G1	on a fait on a fait exprès de mettre pareil pour euh pour être sur qu'il n'y ai pas
	195 P	on a fait exprès de mettre la même
	196 G1	quantité
	197 P	dans chacun des tubes donc tout à l'heure vous m'avez demandé combien vous avez pu mettre 2 ml 3 ml mais le tout c'est de mettre 3ml dans un tube et 3 ml dans l'autre et vous le voyez ici regardez au départ on avait une quantité plus petite et là vous avez rajouté après regardez le niveau donc il était plus élevé + sauf que là vous n'avez pas vraiment respecté
	198 G1	oui je
	199 P	vous n'avez pas travaillé dans la rigueur scientifique + conclusion qu'est-ce qu'on peut dire qui est-ce qui fait la conclusion en interprétant les résultats + euh Pauline
	200 F7	euh l'eau de pluie elle dissout le calcaire
	201 P	un peu plus fort excuse moi
	202 F7	l'eau de pluie elle dissout le calcaire
	203 P	mais avant de faire la la conclusion il manque quoi
	204 F7	ben dans le dans le on constate
	205 P	très bien
	206 F7	que dans le montage euh dans le + dans le tube à +
	207 P	allez on va écrire on va prendre la correction

30' 00	<p>208 F7 209 P 210 F7 211 P 212 F7 213 P 214 F7 215 P 216 F7 217 P 218 F7 219 P 220 F6 221 F7</p>	<p>dans le montage expérimental l'eau elle s'est le calcaire il s'est pas trop dissout ça veut dire quoi pas trop que l'eau elle se dissout alors + dans le montage lequel tu m'as dit dans le montage expérimental on constate que dans l'eau le calcaire s'est dissout avec l'eau le montage contenant (<i>l'enseignante dicte la phrase de conclusion en même temps qu'elle l'écrit au tableau</i>) le calcaire et quoi l'eau distillée l'eau pure pardon tu as dit l'eau l'eau de pluie l'eau distillée alors le montage contenant le calcaire l'eau distillée + et l'eau distillée + qu'est-ce qu'on a constaté l'eau de pluie + il y a quelqu'un qui veut terminer la phrase dans le montage contenant le calcaire et l'eau distillée sinon si vous voulez on change la phrase + alors Pauline ben nous constatons que ça s'est dissout c'est quoi ça ça s'est pas dissout avec l'eau distillée avec l'eau distillée ça s'est pas dissout mais avec l'eau de pluie et le calcaire en poudre et ben ça s'est très bien dissout</p>
31' 00	<p>222 P 223 F1 224 P 225 F1 226 P 227 F2 228 P 229 F2 230 P 231 F2 232 P 233 G9 234 P 235 G9 236 P 237 G1 238 G9 239 P 240 G10 241 P 242 F11 243 P 244 F5 245 P 246 F5 247 P 248 F5 249 P 250 F5 251 P 252 F5 253 P</p>	<p>très bien allez on va essayer plus simplement + allez à la suite de votre cahier + vous marquez + l'eau de pluie + l'eau de pluie euh + en contact madame oui il faut écrire en quelle couleur en bleu l'eau de pluie en contact avec le calcaire euh + c'est mal écrit mais c'est pas grave dissout + le dissout allez le dissout alors que + la suite s'il vous plait vous voulez bien encore alors que + alors que l'eau distillée l'eau distillée ne dissout pas le calcaire on écrit quoi à la fin de l'eau distillée ée Très bien + ne dissout pas le calcaire + alors les schémas je vais les refaire vous allez prendre la correction là c'est un peu mal fait allez ++ alors avant comme on a très bien dit + après + on avait deux tubes à essai dans lesquels on a mit la même j'insiste dans lesquels on a mit la même quantité de calcaire en poudre + calcaire en poudre dans l'un on a rajouté l'eau + de pluie + (<i>l'enseignante note le schéma de l'expérience au tableau</i>) est-ce que vous avez remarqué quelque chose concernant l'eau de pluie est-ce qu'elle avait quelque chose de particulier cette eau de pluie Oui Ah Il y avait des bulles Des bulles + en fait c'est pas qu'on a triché on a modélisé aujourd'hui vous avez fait l'expérience de modélisation + on a modélisé l'eau de pluie par une eau gazeuse et d'après vous quelle est la particularité des eaux hein enfin qu'est-ce qu'il y a dans le gaz des eaux qu'on boit Du gaz Du dioxygène Du dioxygène c'est pas du dioxygène Du dio C'est pas du dioxygène Du dioxyde de carbone Très bien c'est le dioxyde de carbone qui fait les bulles en fait l'eau de pluie est enrichie en dioxyde de carbone + et pourquoi d'après vous on a est-ce que le calcaire il se présente sous cette forme c'est bizarre on parle du calcaire dissout par l'eau et je vous donne du calcaire en poudre pourquoi oui Parce que normalement c'est la roche Oui Après avec l'eau ça s'est ça s'est Dissout Dissout Et pourquoi c'est en poudre + est-ce que au départ c'était dissout quand je vous l'ai donné + quand je vous ai donné les deux tubes Euh non Alors pourquoi j'ai broyé la roche qu'est-ce que je voulais faire en broyant la roche d'après vous Euh J'ai encore triché je vous l'avoue j'ai triché 2 fois j'ai mis une eau gazeuse + oui pour qu'elle rentre dans le tube + mais aussi pour avoir une toute petite quantité + de calcaire parce qu'en fait ce phénomène se fait + avec un temps très long + et comme aujourd'hui on avait pas le temps on avait que quelques + minutes que quelques dizaines de minutes devant nous + pour que vous ayez des résultats fiables + j'ai broyé le calcaire en poudre + j'ai mis euh un modèle d'eau de pluie + d'accord + donc calcaire en poudre l'eau de pluie ici + (<i>l'enseignante écrit au tableau</i>) l'eau distillée + donc ici comment on peut faire apparaître sur un schéma qu'il y a quelque chose dedans parce que dans le modèle c'est</p>
34' 44		

		transparent + qu'est-ce que tu ferais toi
	254 F6	Moi je ferais des genres de trucs
	255 P	Ah des **** je fais des points là aussi ensuite 2ème tube + après + 2ème tube qui est-ce qui m'aide Julie je ne t'ai pas entendu aujourd'hui + qu'est-ce qui s'est passé donc euh + calcaire en poudre eau de pluie alors là on va augmenter le niveau pourquoi j'augmente le niveau là + Julie +
	256 G9	On a rajouté le
	257 P	Bastien
	258 G9	On a rajouté l'eau de pluie
	259 P	Je vais rajouter ici le niveau d'eau de pluie + ça c'est l'eau de pluie d'accord + l'eau de pluie elle est là + et ici j'ai rajouté le niveau de l'eau distillée + donc ici qu'est-ce qui s'est passé après + euh donc après qu'est-ce que je fais là je suis bloquée je ne sais plus ce qu'il faut faire qui est-ce qui m'aide + allez
	260 G2	Euh euh on voit presque plus le calcaire dans le tube euh
	261 P	Donc est-ce que je vais continuer à représenter des points qui
	262 G2	Euh non
	263 P	Modéliser d'accord et ici qu'est-ce que je vais faire
	264 G2	Euh on va en mettre mais moins
	265 P	Vous avez entendu ce qu'il a dit
	266 G9	Non
	267 P	C'est important ce qu'il a dit + il a dit ici on va mettre du calcaire mais moins qui est-ce qui m'explique c'est très bien ce qu'il a dit + pourquoi je mets moins de calcaire ici que là qu'est-ce qui s'est passé + euh allez Paloma
	268 F9	Euh ce qui s'est on a rajouté de l'eau et il s'est étendu
	269 P	Il s'est
	270 F9	Il s'est étendu
	271 P	Il s'est étendu c'est à dire qu'on a rajouté une quantité d'eau + donc il a
	272 G1	Il s'est espacé
	273 P	Il a été euh +
	274 G1	Il s'est espacé
	275 G3	Eparpillé
	276 P	1 2 3 4 5 6 7 il est éparpillé 1 2 3 4 donc j'ai fait 16 points là donc je fais 4 points ici et là je marque rien et ici je marque quoi + calcaire
	277 F10	Dissout
	278 P	Très bien + comment on écrit à la fin +
	279 C	Oit
	280 P	Oit on s'en rappellera + et ici je marque calcaire + calcaire + oui et donc
	281 F9	Eparpillé
36' 49	282 P	Et si on reprend pourquoi on changerait + oui + et si on reprend les mots du début ça ne serait pas mieux + hein comme ça on a un rappel calcaire en poudre
36' 56	283 G9	Il y a toujours les bulles
	284 P	J'ai pas représenté les bulles parce que là je vous l'ai dit c'est entre nous mais dans l'expérience on marque si on met des enfin l'eau de pluie vous savez ce qu'on va faire ça on marque entre parenthèse eau gazeuse et on représente par les bulles d'accord eau gazeuse oui il y a 2 mains qui se lèvent euh Paloma pour commencer euh Roxane excuse moi
	285 F5	Mais là ça joue pas un l'air enfin
	286 P	L'air mais pourquoi tu me parles d'air + est-ce que l'air ici va intervenir en plus alors nous dans l'expérience on devait montrer le rôle de l'eau de pluie sur le calcaire + l'air on en parle pas + mais il n'y a pas de il n'y a pas d'action de l'air tel quel sur le calcaire en fait c'est compliqué il y a une action du dioxygène à long terme mais c'est un peu compliqué c'est +
37' 54	287 G1	Euh qu'est-ce que je voulais dire euh oui mais ça veut dire que l'eau de pluie donc elle elle mange le calcaire
	288 P	Elle mange entre guillemet c'est ça elle va e-ro-der le calcaire elle va l'user qu'est-ce qui manque dans ce schéma oui Eva
	289 F11	C'est quoi la différence entre l'eau pure et l'eau de pluie en fait
	290 P	Alors l'eau pure est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut répondre à sa question pourquoi on a de l'eau pure ici et de l'eau de pluie ça serait quoi la différence + Maxime
	291 G6	L'eau pure elle n'a pas de dioxyde de carbone dans son dans son alliage alors que l'eau de pluie elle en a + l'eau pure ça serait l'eau pure sans sels minéraux sans rien dedans sans élément
	292 G1	De l'eau
	293 P	De l'eau
	294 G9	De l'eau pure parce que
	295 P	Dans l'eau de pluie comme j'ai dit tout à l'heure il y a du dioxyde de carbone + alors il faut se baser pour comprendre il faut voir l'eau de pluie qui va traverser le massif calcaire + on est euh les êtres vivants rejettent du dioxyde de carbone donc l'eau de pluie + va être euh va + allez encore entre guillemets pour faire vite du dioxyde de carbone et s'enrichir comment peut-il ici
	296 F10	Madame l'eau pure c'est l'eau du robinet
	297 P	Non l'eau pour avoir de l'eau pure c'est de l'eau distillée il y a une machine exprès une distillation qui va faire en sorte de + de d'avoir de + une eau cette eau spéciale + si j'ouvre l'eau du robinet et je prends une bandelette d'ailleurs je ne

		vous ai pas je ne vous l'ai pas montré euh on a de l'eau riche en calcaire + pourquoi parce que nous allons nous sommes dans un paysage enfin nous sommes dans une ville où il y a beaucoup de calcaire + l'eau de pluie s'enrichie en calcaire +
	298 E	Oui
	299 P	Après à un moment donné elle va passer différents phénomènes par différentes stations et elle va arriver à au niveau de l'eau du robinet donc on va encore avoir ce calcaire dans l'eau du robinet et c'est et c'est justement là que le problème va se poser à l'inverse dans les machines à laver ou autre des fois on a des problèmes de calcaire c'est à dire que le calcaire est tellement concentré dans l'eau qu'il va se qu'il va précipité il va redevenir du calcaire solide et c'est ce qu'on appelle aussi entre guillemets le tartre et là ça va boucher les canalisations
	300 G1	Mais madame
	301 P	Alors il me manque je sais que vous avez plein de questions mais là il manque le titre pour finir allez le titre
	302	Mais madame c'est possible de ****
40' 00	303 P	Non le calcaire non le titre
	304 G1	Euh le titre c'est + schéma de l'expérience montrant le l'érosion de
	305 P	Allez + expérience schéma de l'expérience montrant + ça montre quoi cette expérience
	306 G1	L'érosion du calcaire
	307 F2	La dissolution du calcaire
	308 P	L'érosion du calcaire par l'eau de pluie encore mieux la dissolution très bien + là alors le titre je vais le marquer là + titre + bon on a dit schéma d'expérience + je vais prendre ton titre il est complet et je rajoute j'améliore avec le titre de + montrant la dissolution du calcaire par + alors j'aimerais vous montrer des images avant que ça sonne + de l'eau de pluie euh la dissolution + regardez ce que j'étais en train d'écrire + qui est-ce qui corrige + l'expérience montrant la dissolution
	309 F5	Le calcaire
	310 P	Du calcaire + par +
	311 F2	Par l'eau de pluie
	312 P	Très bien + l'eau de
	313 F5	L'eau de pluie
	314 P	Pluie + y-à-t-il des questions d'élèves qui n'ont pas compris quelque chose + il y avait une question tout à l'heure Nathan je t'ai un peu + je n'ai pas répondu à ta question tu voulais me demander un truc
	315 G1	Euh oui euh + sur sur le robinet c'est du calcaire hein ce qui est déposé euh euh
	316 P	Ah oui c'est ce que j'allais dire
	317 G1	Voilà
	318 P	Alors oui on le voit ici regardez entre autre ici on a un dépôt de calcaire on vient de le voir tout à l'heure + alors le bilan le bilan de + alors le bilan vous l'avez écrit le titre +
	319 G4	Euh non non
	320 F5	non
41' 30	321 P	Alors le bilan qui est-ce qui pourrait me dire qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui le bilan
	322 F5	On a appris
	323 P	Alors dans le bilan on ne va pas marquer on a appris + bilan
	324 F5	L'eau de pluie non quand l'eau de pluie est en rapport avec +
	325 P	Vas-y dis le avec tes mots c'est très bien +
	326 F5	Le calcaire
	327 P	Super oui
	328 F5	Le calcaire se dissout dans l'eau
	329 P	Le calcaire se dissout
	330 F5	Voilà le calcaire se dissout
	331 P	Très bien +
	332 F5	Euh + par contre dans l'eau pure le calcaire ne se dissout pas +
42' 30	333 P	D'accord + alors bilan 2 + euh l'eau de pluie + alors vous vous rappelez le nom de l'élément qui est important dans l'eau de pluie qui va justement faire + la dissolution c'est quoi
	334 F	Dioxyde de carbone
	335 P	Très bien l'eau de pluie + chargée + en dioxyde de carbone + alors on va marquer en CO2 vous savez ce que c'est + (sonnerie de fin du cours) chargée en CO2 on finit la phrase euh dissout lentement + dissout lentement + les + roches + cal + caires + c'est + euh + la dissolution + alors juste un phénomène et l'application de ce qu'on vient de voir + est-ce que vous savez enfin + donc + l'eau de pluie elle dissout les roches calcaires et ça peut aller très loin on peut avoir des grottes est-ce que vous savez à Marseille on est connu pour une grotte
	336 G7	Lascaux
43' 30	337 P	A Marseille (<i>rires</i>) + à Marseille une grotte populaire je vous l'ai montré ++ vous perdez du temps là ça a sonné ++ alors regardez la grotte Cosquer elle est là regardez pour y accéder il faut aller par euh il faut aller euh + sous la mer c'est-à-dire que c'est une grotte qui maintenant est en fait fermée elle a été découverte par ce monsieur monsieur Cosquer et à l'intérieur il y a des + il y a des euh comment dire + des témoignages de l'activité du passé il y a des hommes qui vivaient à cette époque + c'est à dire entre 27000 ans et 19000 ans ils ont en fait montré qu'ils occupaient cette grotte
	338 F5	Mais madame

	339 P 340 F6 341 P 342 F3 343 P 344 F3 345 P	Pauline Là le titre expérience montrant La dissolution du calcaire par l'eau de pluie + la dissolution du calcaire par l'eau de pluie Madame Oui Il y avait des hommes qui vivaient dedans Oui	
45' 00	346 F3 347 P 348 G9 349 P 350 F5 351 F3 352 P 353 F5 354 P	Mais ils savaient nager Comment vous l'expliquez ça problème pour la prochaine fois Ben le niveau de l'eau il a monté Le niveau de l'eau a monté + avant il n'y avait pas d'eau on s'arrête enfin je vais en prendre un autre alors regardez Mais c'est du calcaire Non ça s'est des stalagmites Très bien stalactites qui tombent stalagmites qui est fait avec de l'eau + il y a encore un autre témoignage regardez Le calcaire la roche	
46' 00		Tout ça c'est du calcaire + rappelez vous ce qu'on a fait en sortie là regardez tout ce tout ce que l'eau de pluie + tout ce que l'eau de pluie fait sur le calcaire + d'accord mais il faut beaucoup beaucoup de temps d'où len-te-ment que vous soulignez	

Annexe 11 : Transcription de la séance de SVT filmée en juin 2013 au collège Edgar Quinet - Classe : 5ème ordinaire REP+

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		37min 30 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		370
	ENSEIGNANT		160
	ELEVES	Individuel	207
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	3

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignante**

➤ **Etayage de l'enseignante (Discours d'accompagnement)**

0' 00	1 P	Alors et ben comme vous l'avez dit on va commencer les petites questions de début d'heure tu me donne ton carnet et ton cahier s'il te plaît Myriam + merci + alors il manque des choses dans ce cahier
	2 F1	Parce que j'avais
	3 P	Il manque la dernière leçon + donc est-ce que tu peux me dire déjà ce que c'est qu'un nutriment
	4 F2	Ah c'est quoi ça ah c'est bon
	5 F1	J'étais pas là j'étais absente +
	6 P	Et t'as pas rattrapé
	7 F2	En plus pendant toutes les vacances
	8 P	Avec tout le temps que t'as eu + non seulement t'as eu avant les vacances mais + toute la semaine dernière + plus hier alors comment je fais du coup je te mets zéro + allez ben Keira puisque j'ai ton cahier on va épargner Myriam hein on va dire que + c'est parce qu'on ne s'est pas vu depuis longtemps et elle a un peu perdu la tête + Keira assied toi + Keira
	8 F2	Oui
	8 F1	Je peux rattraper le cours je peux rattraper la leçon
	10 P	Alors + qu'est-ce qu'un nutriment
	11 F2	Un nutriment c'est + euh ça provient de la d'un aliment + d'un aliment
	13 P	Alors ça provient de l'alimentation + mais encore + c'est c'est trop incomplet ça
	14 F2	Euh ben
	15 G2	Ah
	16 F2	Ya on a des vitamines non +
	17 P	Non
	18 F4	Euh + j'sais pas
	19 F2	Je sais pas
	20 P	Alors on va passer aux questions suivantes on reviendra sur les nutriments après + euh est-ce que tu peux me dire quelles sont les deux substances + que les muscles prélèvent dans le sang
	21 F2	Euh les deux substances c'est + le glucose non
	22 P	Alors il y a le glucose et quoi d'autre
	23 F2	Et euh le la viande
	24 P	Non le muscle il ne prélève pas de la viande dans le sang
	25 F2	Ah dans le sang euh ya le glucose et + je me rappelle plus en plus j'ai révisé chez moi +
	26 P	C'est un gaz + qu'on trouve également dans l'air +
	27 F2	Litre
	28 F1	Madame je peux copier la leçon

	29 F4	C'est un litre
	30 F2	Je me rappelle plus madame
	31 F4	L'ac euh l'acide non
	32 P	Non
	33 F2	Ah non le + c'est avec cide non
	34 P	Non + Allez
	36 F2	J'ai zéro c'est pas grave
	37 P	Larbi tu me dis qu'est-ce que c'est que les nutriments s'il te plaît
	38 G2	Les trucs qu'on mange
	39 P	Les trucs qu'on mange
	40 G3	Non ça madame
	41 P	Non
	42 G3	c'est les aliments
	43 P	oui Oussam tu me donne une définition plus précise s'il te plaît
	44 G4	substances nutritives qui proviennent de l'alimentation
	45 G3	oui c'est ça madame
	46 G4	en cas je regarde la prof je regarde
	47 P	mais c'est pas grave de toute façon + de toute façon c'est la première personne que j'interroge que je note les autres ça leur fait que des points de bonus donc je t'écoute Oussam
	48 F2	ah ça va
	49 G4	substances nutritives qui proviennent de l'alimentation
3' 30	50 G2	tu as zéro toi
	51 P	et on n'avait pas été un peu plus précis
	52 G4	si euh c'est que les muscle et ben ils en prend du sang +
	53 P	oui Ounaïda
	54 F3	ils circulent dans le sang ils peuvent être utilisés par dans les organes
	55 P	très bien + et donc
	56 G3	madame ils ont des points
	57 P	les muscles ils prélèvent du glucose qui est un type de nutriment + et qu'est-ce qu'ils prélèvent d'autre + oui
	58 F2	du dioxygène
	59 P	le dioxygène Keira +
4' 00	60 F2	ah
	61 P	c'est le dioxygène qui est un gaz qu'on trouve dans l'air et qu'on trouve aussi + dans notre sang d'accord + donc
	62 G3	madame de l'oxygène yen a dans le sang
	63 P	du dioxygène il y en a dans le sang oui + tout à fait
	64 G2	comme on respire
	65 P	on verra plus tard d'où est-ce qu'il vient
	66 F3	de des animaux et les végétaux parce que eux ils ont pas besoin de dioxygène et nous on en a besoin
4' 30	67 P	Oui mais on verra plus tard comment il arrive dans notre sang + donc pour compléter un petit peu ce qu'on a appris sur les échanges entre les muscles et le sang je vous distribue le livre donc vous l'ouvrez page 47 document 2 +
	68 G2	page combien
	69 P	page 47 document 2
	70 G3	on a fait déjà
	71 P	oui mais on a pas utilisé toutes les informations de ce document
	72 F4	le tableau on l'a pas fait
	73 P	page 47
5' 00	74 G1	oui on a fait
	75 P	document 2 + le tableau on a travaillé que sur une partie du tableau +
	76 G4	sur une partie
	77 G3	madame le document 2 c'était moi
	78 P	oui Myriam + c'est bon tout le monde a le non Myriam toi tu n'as pas de livre
	79 F1	si j'ai celui-là
	80 P	c'est bon + donc ce tableau effectivement on l'a déjà étudié ensemble + qui est-ce qui me rappelle comment on a obtenu les informations qui sont dedans +
	81F2	grâce au graphique
	82 G2	ah parce que ils on fait
	83 P	non
	84 G2	ils ont fait des prises de sang
	85 P	grâce à des prises de sang + à l'entrée et à la sortie du muscle
	86 G2	oui
5' 45	87 P	très bien + donc vous voyez que dans le tableau on vous parle du dioxygène on s'y est déjà intéressé et on vous parle d'une autre substance qu'elle est cette substance Oussam
	88 G4	le dioxyde de carbone
	89 G3	le CO2

6' 00	90 P	Est-ce que vous connaissez un autre nom qu'on utilise pour le dioxyde de carbone une autre façon dont on l'appelle
	91 F3	Gaz carbonique
	92 P	Gaz carbonique ou aussi on n'entend souvent dans les informations parler du CO2
	93 G2	Ouais le CO2
	94 P	voilà donc CO2 c'est la formule chimique du dioxyde de carbone gaz carbonique CO2 dioxyde de carbone c'est la même chose alors combien est-ce qu'il y a de dioxyde de carbone dans le sang entrant dans le muscle au repos +
	95 G1	Maxime
	96 G3	20
	97 G2	Non
	98 G3	Madame madame
	99 G4	39
	100 F4	39
	101 P	40
	102 G3	Pas 39
6' 30	103 P	49
	104 G2	49 + très bien + combien + quelle quantité de dioxyde de carbone on trouve dans le sang sortant + au repos Larbi
	105 G3	53
	106 P	52
	107 F2	53 donc si je vous demande de comparer la quantité de dioxyde de carbone dans le sang entrant et dans le sang sortant du muscle qu'est-ce que vous pouvez me dire
	108 P	Attendez je note
	109 F3	Ounaïda
	110 P	Ben le sang entrant est moins élevé que le sang sortant
	111 F2	Alors c'est pas le sang entrant qui est moins élevé
7' 00	112 P	Madame
	113 F2	Keira
	114 P	Euh le dioxyde de carbone est plus élevé dans le sang sortant que dans le
	115 F2	La quantité + de dioxyde de carbone est plus élevée dans le sang sortant que
	116 P	Que dans le sang entrant
	117 G3	D'accord donc Ounaïda c'est pas le sang entrant qui est plus élevé il y a autant de sang qui entre que de sang qui sort + c'est la quantité de dioxyde de carbone à l'intérieur de ce sang
	118 P	Mais madame dès qu'on tombe ya du sang qui sort
	119 G3	Comment
7' 30	120 P	Dès qu'on se fait mal des fois ya du sang aussi qui sort
	121 F2	Ah ben ça c'est quand on se coupé + mais ça a pas de rapport avec la composition du sang + alors on va le noter ça
	122 F1	Keira tu nous rappelles tu nous répètes ta phrase s'il te plaît
	123 F2	Euh il y a plus euh de dioxyde de carbone
	124 F3	La quantité
	125 F2	Euh la quantité de dioxyde de carbone est plus élevée dans le sang entrant que dans le sang sortant
8' 00	126 P	Oh uuu
	127 G1	Euh dans le sang sortant que dans le sang entrant
	128 P	Très bien donc vous notez à la suite hein + la quantité
	129 G3	Quelle suite
	130 P	A la suite de la leçon Maxime
	131 G3	J'étais pas là
	132 P	Ben toi Abdou il faut que tu laisses de la place pour rattraper ce qui te manque hein tu laisses au moins une page + la quantité de dioxyde de carbone + est plus élevée +
	133 G3	Madame vous avez écrit de de carbone
	134 P	Dioxy-de de carbone parce que j'ai pas fini il n'y avait pas assez de place
9' 00	135 G1	Ah
	136 P	Dans le sang sortant + (l'enseignante note la phrase au tableau) que dans le sang
	137 F1	Entrant
	138 P	Entrant +++
	139 G3	Madame je + madame je laisse la place là pour écrire la leçon
	140 G1	Oui
	141 G3	Ah madame vous pouvez me prêter un stylo là celui-là il marche plus
	142 P	Tiens j'en ai un
	143 G3	Merci
	144 G1	c'est bon pour tout le monde
10' 30	145 P	Oui
	146 F3	Non ++
		C'est pas grave de toute façon il va falloir que tu le recopie dans ton cahier donc c'est pas grave qu'elle soit abimée la feuille
		Madame là vous faites une expérience

11' 00	147 P	Non c'est des poissons qu'on a récolté lors d'une sortie + donc	
	148 F2	Yen a combien	
	149 P	On les a mis euh dans l'aquarium et puis euh on les étudiera un petit peu plus tard	
	150 F3	Ils les ont pris où	
	151 P	On étudiera un petit peu la façon dont ils s'alimentent dont ils respirent etc	
	152 F2	Il y en a combien	
	153 P	Il y en a 2	
	154 F3	Lui il respire	
	155 P	Alors + on revient au dioxyde de carbone + donc vous me dites + on le constate dans le tableau qu'il y a plus de dioxyde de carbone à la sortie du muscle + qu'à l'entrée + qu'est-ce qu'on peut en déduire comment est-ce qu'on peut expliquer cette différence + Oui Oussam	
	156 G4	Ça veut dire que quand on respire et ben on en gardera encore un peu dans le corps et après on en sort après et ben en cas on respire encore on en sort encore plus	
157 G2	Parce que		
158 P	Alors là on parle pas de la respiration là on parle de ce qui se passe à l'intérieur du muscle + donc qu'est-ce que ça nous indique sur le fonctionnement du muscle		
159 G4	Il prend du dioxyde il garde du dioxyde de carbone		
160 P	Est-ce que + si ce que tu me dis c'est cohérent avec les chiffres + toi tu me dis que le muscle il garde du dioxyde de carbone et on voit que à la sortie il y en a plus + Abdou		
12' 00	161 G3	Ben non au contraire + ah ben le dioxyde de carbone et ben il reste pas + il sort	
	162 P	Le muscle en rejette	
	163 G3	Rejette	
	164 P	Très bien	
	165 G3	Voilà c'est ce que j'ai dit	
	166 P	C'est très bien Abdou tu as tout à fait raison + on voit que à la sortie il y en a plus qu'à l'entrée + donc ça nous montre que le muscle il en a rajouté + il en a rejeté + dans le sang	
	167 G3	Ah ça veut dire il en met et après il le rejette c'est ça	
	168 P	Non nous ce qu'on a vu jusqu'à présent c'est qu'il prend du glucose il prend du dioxygène + et	
	169 F2	Il le rejette	
	170 P	Il rejette du dioxyde de carbone donc une troisième substance + est-ce que c'est clair pour tout le monde	
171 G2	Ah oui		
172 P	Oui + <u>voilà on verra après quel est le rapport entre le dioxygène le glucose et le dioxyde de carbone mais pour l'instant ce qu'on constate c'est ça</u> + à la sortie il y a plus de dioxyde de carbone qu'à l'entrée conclusion le muscle en a rejeté dans le sang + donc ça vous l'écrivez en rouge		
173 F2	Mais madame d'abord il prélève après il rejette		
174 P	Pendant que le sang il traverse le muscle + il prend le glucose et le dioxygène qui est dans le sang enfin une partie et il rejette en même temps du dioxyde de carbone + à la suite en rouge vous notez + les muscles + rejettent		
175 G1	Rejettent + c'est quoi ça madame		
176 P	Ça veut dire qu'il libère il se débarrasse d'une partie du dioxyde de carbone		
177 G3	Madame ça c'est à la suite de ça		
178 P	Il l'ajoute dans le sang + à la suite de ce que tu as marqué là tu vas à la ligne		
179 G1	On écrit en rouge		
180 P	Rejette ça veut dire qu'il s'en débarrasse c'est comme si c'était ses déchets le dioxyde de carbone et il les euh + il les jette dans le sang + d'accord		
181 G2	Il en a pas besoin		
182 P	Il n'en a pas besoin tout à fait		
183 G1	On écrit en + on écrit en rouge		
184 G3	Oui		
185 P	Oui + <i>(l'enseignante circule dans les rangs pendant que les élèves recopient la phrase qu'elle vient d'écrire au tableau)</i> + rejette du dioxyde de carbone dans le sang +++ pour l'instant on va s'arrêter là + donc ce qu'on va voir maintenant vous gardez les livres à proximité parce qu'on va peut-être en avoir besoin tout à l'heure + on va voir justement ce que le muscle fait entre qu'il prend du glucose et ce dioxygène + qu'est-ce qu'ils deviennent une fois qu'ils sont à l'intérieur du muscle + et d'où vient + le dioxyde de carbone que les muscles rejettent dans le sang + donc vous collez ça à la suite		
15' 00	186 G2	On le fait madame	
	187 F1	On le plie	
	188 P	Là pour l'instant on est au niveau de se qui se passera dans le muscle on verra au niveau de l'organisme entier + comment le dioxygène peut arriver dans le sang et ensuite jusqu'au muscle et comment le dioxyde de carbone peut ressortir + vous le collez à la suite + vous pouvez le plier si vous voulez +++ Myriam tu veux lire le texte	
	16' 00	189 F1	Oui
		190 P	Alors on t'écoute les autres vous suivez sur votre document ou sur l'écran si vous arrivez à voir
		191 F1	L'utilisation du glucose
		192 P	Glucose
		193 F1	Glucose et du dioxygène par les organes dans les muscles comme les autres organes il se produit une réaction

		chimique entre le dioxygène et le glucose cette réaction chimique produit de l'énergie l'énergie produite est en partie utilisée par les organes pour réaliser un travail exemple contraction du muscle l'autre partie de l'énergie est transformée en chaleur qui est évacuée cette réaction chimique produit également des déchets le dioxygène le dioxygène de carbone mais aussi d'autres déchets
	194 P	Le dioxyde de carbone hein faites bien attention parce que ça chaque année il y a des tas d'élèves qui m'écrivent dioxygène de carbone je veux pas le voir hein c'est le dioxygène et le dioxyde de carbone + donc à partir de ce texte vous allez répondre aux consignes qui sont en-dessous + Larbi tu les lit
	195 G2	Après avoir relu attentivement le texte le texte ci-dessous compléter le schéma ci-dessous en plaçant au bon endroit les mots suivants dioxygène glucose travail chaleur dioxyde de carbone de carbone autres déchets donnez un titre au document
	196 P	Donc vous avez 6 mots ou groupes de mots qui vous sont indiqués dioxygène glucose travail chaleur dioxyde de carbone autres déchets + qui sont présents dans le texte en gras hein tous ces mots que vous devez remplacer ils sont en gras dans le texte vous avez sur votre document + sur le schéma 6 espaces avec des pointillés + pour remplacer ces mots + d'accord 1 2 3 4 5 6
	197 G2	Et le titre
	198 G3	Le titre c'est quoi
	199 P	Et le titre vous le notez ici le titre c'est à vous d'essayer de trouver à partir de ce qu'il y a sur le document le titre qui vous permet pertinent pour décrire les informations qu'il y a sur ce schéma + donc pour savoir où replacer les mots il faut que vous relisiez le texte et que + à partir de ce que vous avez compris des informations qu'il y a dans le texte + que vous arriviez à les retraduire de façon schématique + et à replacer les mots au bon endroit + est-ce que vous avez compris
19' 00	200 F3	Oui
	201 P	Non Larbi tu écris pour l'instant au crayon + et on corrigera après d'accord
	202 G3	Je comprends pas madame
	203 P	Alors je vous le dit de suite si vous mettez muscle c'est pas assez précis
	204 G3	Le muscle
	205 P	D'accord + le titre il faut qu'il permette de comprendre quand on lit le titre qu'on sache quel type d'information on va trouver dedans on trouve pas + le muscle + ça dit son œuvre à l'intérieur d'accord hein ça parle d'un d'un aspect particulier de ce qui se passe à l'intérieur du muscle
19' 30	206 G3	D'accord
	207 P	Ok + Ounaïda
	208 F3	Vous pouvez me prêter un crayon s'il vous plait
	209 P	Oui
	210 G4	Moi aussi s'il vous plait
	211 P	Toi aussi Oussam toi aussi euh
	212 G3	Non
	213 G1	Euh moi aussi madame
	214 P	Je vais vous les louer en fait (rires) + on travaille en silence et tout seul + chacun des mots qui sont là il faut que tu les remplace dans l'un des espaces du schéma mais pour savoir où tu dois les replacer tu ne dois pas les replacer au hasard + il faut que tu relises le texte + en comprenant le texte + normalement tu dois trouver où est-ce que tu dois les replacer sur le schéma
	215 G3	Mais on met lequel qu'on veut
	216 P	Non il est logique que non par exemple je te le dis tout de suite si tu mets autres déchets ici ça va pas marcher + d'accord + relis bien le texte + et en regardant comment est organisé le schéma tu devrait retrouver où est-ce qu'il faut que tu remplace les mots
	217 G3	Tu fais ça plus ça ça va faire le *
	218 P	Exactement
	219 G3	On fait au crayon madame + madame on fait au crayon
	220 P	Fait le au crayon oui +
21' 00	221 F2	Madame c'est ça +
	222 P	Non ++ les mots qu'il faut que tu remplaces c'est uniquement les mots qui sont là + d'accord et qui sont en gras dans le texte + c'est juste ces mots-là qu'il faut que tu mettes dedans +++
22' 00	223 G3	Mais madame
	224 P	Oui
	225 G3	J'en ai fait ceux-là les 2 premiers et après à ceux-là aussi c'est pour l'énergie + ça c'est pour l'énergie et ça aussi
	226 P	Le dioxygène et le glucose donnent de l'énergie et la réaction entre les deux ça donne ça produit aussi autre chose +
	227 G3	Et d'autres déchets aussi non
	228 P	Oui
	229 G3	Les deux en fait
23' 00	230 P	Oui + ne me le fait pas sur le titre hein Keira là tu as déjà des mots + et ça c'est pas important +
	231 F3	C'est ça madame
	232 F2	Madame j'ai fini
	233 P	C'est bon +
	234 G1	Madame quand on a fini on vous appelle +

	235 P	Oui + alors ça et ça c'est bon + ça aussi + ça ça et ça ça va pas + alors relis le texte et essaie de comprendre la logique de du schéma
	236 G2	C'est facile madame ++
	237 G3	Madame j'ai fini
	238 P	Donc ça et ça c'est bon le reste c'est pas bon
24' 00	239 G2	Madame regardez ça
	240 P	Ça et ça c'est bon après le reste non ++ alors là déjà il ne reste plus que 2 possibilités ++
	241 G3	La création
	242 P	La production
	243 G3	Non parce qu'on crée de l'énergie
	244 P	Oui mais on dit plutôt production d'énergie que création + mais sinon c'est très bien + et après réfléchis à ce qui est le plus logique + toujours en relisant le texte il y a une logique qui va te permettre de savoir
	245 G2	Madame ça y est j'ai finis +
	246 P	Très bien + allez le titre
25' 00	247 G1	C'est ça madame
	248 G3	Madame c'était production de quoi vous m'avez dit +
	249 P	C'est pas ça ce qui est intéressant c'est quoi qui est intéressant +
	250 G2	Ah je sais +
	251 P	Tu peux mettre ça mais il y a d'autres possibilités tes camarades ont trouvé autre chose ++ là ici c'est le point de départ + de tout euh de tout le processus de création d'énergie donc on part pas du travail du dioxyde de carbone pour faire une énergie donc il faut que tu relises le texte et que tu trouves le point de départ du processus déjà +
	252 G4	Regardez madame il m'a recopié
26' 30	253 P	Humm là si tu mets juste ça c'est pas assez précis si tu veux parler de cette action il faut que tu dises soit euh ce qu'elle utilise comme élément soit ce qu'elle produit + si tu mets juste ça + des réactions chimiques il en existe des millions et des milliards possibles il faut que tu sois plus précis +++ alors là + t'as mis chaleur ici travail là + le travail + on dit que c'est la partie de l'énergie qui est utilisée par les organes + et la chaleur on nous dit qu'elle est évacuée donc si elle est évacuée ça veut dire quoi + est-ce qu'elle reste
27' 00	254 G3	Elle sort
	255 P	Elle sort voila exactement elle sort donc d'après ce que tu me dis est-ce que c'est logique
	256 G3	Ah non là c'est la chaleur et elle traverse
	257 P	Et voila
	258 G4	Madame +
	259 P	Là c'est pas autres déchets + sinon le reste c'est bien +
	260 G4	Sinon madame le reste c'est juste
	261 P	Oui
	262 G1	Madame c'est ça
	263 P	L'énergie
	264 G4	Madame
	265 F2	Madame
	266 G1	L'énergie du muscle
	267 P	Oui alors l'énergie du muscle qu'est-ce qu'on te montre en fait sur cette énergie dans ce schéma
	268 G1	Le dioxygène
	269 P	Donc ça t'apprend quoi exactement sur l'énergie
	270 G1	Les les organes les organes
	271 P	C'est l'énergie dans les organes à la limite tu peux mettre l'énergie dans les organes mais c'est la façon dont elle est fabriquée plus + d'accord +
28' 30	272 F2	Madame c'est bon
	273 P	Ça c'est bon ça c'est bon ça c'est bon ça c'est bon ça et ça ça va pas
	274 F2	C'est le contraire
	275 P	Oui
	276 F2	Merci
	277 P	Myriam tu t'en sort
	278 F1	Non + madame ça c'est euh
29' 00	279 P	Là tu as marqué quoi parce que moi ce que je lis c'est dioxygène dioxygène donc déjà celui-là il est bon ça te fait un point de départ + le dioxygène là tu vois il y a un plus donc il faut que tu cherches quel est l'élément avec lequel le dioxygène s'associe
	280 F1	Le gluc
	281 P	Oui
	282 F1	Le glucose
	283 P	Voila + c'est bien
	284 G1	Contraction du muscle
29' 30	285 P	Là on le voit pas se contracter ça c'est un exemple de travail qu'on te donne vraiment l'élément central c'est ça ++ tu peux mettre ça ou tu peux mettre ce que tu m'avais proposé tout à l'heure met ce que tu m'avais proposé tout à l'heure ++ ça peut être l'un es deux ça peut être des muscles et des autres organes + parce que là si tu mets des organes et

		des muscles ça laisse penser que les muscles c'est pas des organes comme si c'était deux choses différentes alors que les muscles c'est des organes ++
	286 F1	Madame c'est juste ++
	287 P	Alors ça c'est bon + par contre ça ça et ça ça va pas ++
	288 G1	Madame
	289 P	Alors celui là il est bon et sinon les autres non celui là tu l'as mis deux fois t'as vu normalement chacun il faut l'utiliser qu'une seule fois ++
31' 00	290 F1	Madame j'ai finis
	291 P	C'est bien +
	292 G1	C'est juste + madame c'est juste +
31' 15	293 P	soit tu mets des muscles + avec D E S + soit du muscle mais avec sans S à la fin + d'accord + bon on va corriger c'est bien
	294 F1	Madame
	295 P	Oui Myriam c'est juste + alors + déjà quel titre est-ce que vous pouvez me proposer
31' 30	296 G3	Moi
	297 P	Ounaïda
	298 F3	La production d'énergie dans les muscles
	299 P	La production d'énergie dans les muscles + c'est très bien il y a plusieurs possibilités + si je vous demande de trouver un titre il peut y avoir plusieurs possibilités hein donc la production d'énergie dans les muscles effectivement donc c'est exactement ça qu'on a sur ce schéma on voit que l'énergie c'est l'élément central du schéma donc c'est bien que le mot apparaisse dans le titre on voit effectivement la façon dont l'énergie est produite dans les muscles + donc ce titre il va très bien on va le noter mais il y a d'autres possibilités on va voir les autres la + production
32' 00	300 G3	Moi j'ai marqué la production de l'énergie des muscles et dans les autres organes
	301 P	C'est très bien + la production de l'énergie dans les muscles + et effectivement on pourrait rajouter dans les autres organes puisque dans le texte on vous dit que ça se passe de la même façon dans les autres organes + la production d'énergie dans les muscles + autres possibilité Larbi
	302 G2	L'utilisation du glucose et du dioxygène par les organes
	303 G3	Je le savais
	304 G1	C'est déjà écrit dedans
	305 P	Donc effectivement + là + Larbi il s'est pas cassé la tête en même temps il a raison + c'est le titre du document + on voit effectivement + ce que deviennent
	306 G1	Et c'est trop facile madame
	307 P	le dioxygène et le glucose dans les organes et comment il permet de produire de l'énergie
	308 G1	mais madame c'est trop facile comme ça +
	309 P	ouais mais des fois il faut savoir être malin comme ça hein
	310 G4	et oui
	311 G1	et non c'est pas euh
	312 P	l'utilisation + du glucose + et du dioxygène +
	313 G2	par les organes +
	314 G3	t'es content
	315 P	hop j'écris la fin là parce que sinon je vais écrire sur les murs (l'enseignante note le titre au tableau) ++ Maxime
	316 G1	Euh l'énergie + l'énergie des muscles
	317 P	L'énergie des muscles alors + c'est le même type de titre que celui qu'à proposé Ounaïda ou qu'à proposé euh
	318 G1	Abdou
34' 00	319 P	Abdou + c'est un petit peu moins bien formulé + mais bon + on te euh + on t'excuse effectivement ça nous montre d'où vient + l'énergie des muscles + puisqu'on voit d'où elle vient c'est bien de mettre la production d'énergie + d'accord + ensuite + pour ce qui est du schéma à proprement parler + ici en levant la main Oussam
	320 G4	Dioxygène
	321 P	Dioxygène
	322 G3	Plus glucose
	323 F3	Tais toi
	324 P	Plus Abdou
	325 G3	Glucose
	326 P	Glucose + donc là vous pouvez mettre dans l'ordre que vous voulez hein vous pouvez mettre glucose ou dioxygène en premier + c'est pareil + donc ce dioxygène et ce glucose + ils s'associent dans une réaction chimique pour produire de l'énergie + cette énergie + elle à deux euh + devenir de destinées possibles + soit elle donne Ounaïla
	327 F3	Travail
	328 P	Du travail + donc elle permet au muscle ou à l'organe de réaliser son activité
	329 G3	Chaleur
	330 C	La chaleur
	331 P	Soit elle donne + de la chaleur
	332 G3	Et après le reste c'est dioxyde de carbone
	333 F2	Levez la main
	334 F3	Putain arrête de parler

	335 P	Pourquoi + est-ce que + chaleur + je le mets là + et travail là+ Abdou
	336 G3	Parce que l'énergie elle travaille aussi
	337 P	Alors
	338 F2	Non parce que le travail c'est une contraction du muscle là
	339 P	Parce que le travail il se réalise + à l'intérieur du muscle la chaleur Abdou tu me l'as dit toi même tout à l'heure
	340 G3	A l'extérieur
	341 P	Elle est évacuée donc elle sort de l'organe
	342 C	Elle sort
	343 P	Voilà donc c'est pour ça que c'est plus + le travail il est c'est utilisé à l'intérieur de l'organe + la chaleur c'est évacuée à l'extérieur de l'organe + et donc ici Larbi
	344 G2	Dioxyde euh de carbone + et euh plus autres déchets
	345 P	Dioxyde de carbone + et le dernier Myriam
	346 F1	C'est + autres déchets +
35'50	347 P	Très bien + donc + le texte + et le schéma + ils sont à connaître + vous allez sortir vos cahiers de texte + on va marquer + pour la prochaine fois +
	348 G3	D'accord + cahier de texte ++
	349 P	Donc on se voit +
	350 G4	Jeudi
	351 G1	Vendredi
	352 C	Jeudi
	353 P	Mais ou se voit aussi vendredi + donc
	354 G3	Vendredi
	355 P	Vous préférez faire le contrôle vendredi ou jeudi
	356 C	Vendredi
	357 P	Vendredi + allez
	358 G1	Vendredi madame
	359 F3	Ce sera le 23
	360 G2	On doit réviser
	361 P	Donc vendredi on sera le 23
	362 F1	On doit réviser
	363 G3	Madame mais cette feuille on en fait quoi
	364 P	Tu la colles + ah non celle là + vous finissez + une fois que vous avez noté dans votre cahier de textes + vous terminez de compléter le questionnaire + vous faites le questionnaire de fin de séance +
	365 G2	Ah
37' 00	366 P	Le contrôle de SVT donc ce sera + principalement sur les échanges entre les muscles et les organes + mais c'est un contrôle de fin de chapitre hein donc + contrôle de SVT + sur + le chapitre + les besoins des muscles + (sonnerie de fin de cours)
	367 F1	C'est ça madame on doit réviser
	368 P	Et il y aura + notamment effectivement ce schéma et les questions sur le texte
	369 G1	Madame le contrôle c'est le groupe B qui va le faire ou toute la classe
37' 30	370 P	Non non toute la classe le groupe A ils vont avoir le même cours que vous

Annexe 12 : Transcription de la séance de SVT filmée au collège Arthur Rimbaud - Classe : 5^{ème} 5 (SEGPA) Effectif : 11 élèves présents

P : Professeur E : Elève C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		72 min 45 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		878
	ENSEIGNANT		418
	ELEVES	Individuel	460
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	0

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ Gestes métalinguistiques de l'enseignante

➤ Etayage de l'enseignant / discours explicatif

0' 00	1P	Au niveau du secourisme + on va travailler sur quelque chose aujourd'hui + qui a un rapport avec ce qui est arrivé à Elies + ça va être très rapide ça va durer deux minutes si vous écoutez bien + en bas ici la dernière petite image + vous regardez sur vos cahiers + la dernière petite image ici il y a + tout le monde l'a la feuille
	2 G1	Oui
0' 30	3 P	La dernière étiquette que vous avez en bas à droite + euh + vous voyez quoi + qu'est-ce que vous voyez + regardez la gambe de la personne elle est comment +
	4 G4	Elle est grande
	5 P	Elle est cassée + ok elle est cassée + donc c'est ce qui est arrivé à Elies alors justement une victime on a quelqu'un + on a quelqu'un qui à la + on ne sait pas s'il a vraiment la gambe cassé mais qui pense qu'il ne peut plus bouger sa gambe + à votre avis qu'est-ce qu'on fait + qu'est-ce qu'on fait à votre avis
	6 G3	On appelle l'ambulance
	7 P	Déjà on appelle les secours exactement tout à fait + et qu'est-ce qu'on + on le met comment
1' 00	8 F2	Il faut se le mettre sur le coté
	9 P	Tu crois qu'on le met sur le coté
	10 F2	Non
	11 P	On lui laisse la gambe comme ça il y en a qui ont d'autres propositions
	12G4	Ah on le on le
	13 P	Attends + on lève la main
	14 F3	On lui fait monter la gambe
	15 P	On lui fait monter la gambe
	16 F3	Non
	17 P	J'ai la gambe cassé hop (<i>l'enseignant debout devant les élèves lève une gambe</i>)
	18 F3	Non mais je
	19 P	Alors
	20 G3	On le positionne par terre et on
	21 P	Mais si il est déjà par terre + il va y rester
	22 E	Ah monsieur
	23G4	On le laisse par terre et on appelle les secours

1'30	24 P	Alors et bien disons que le secouriste c'est toi là en l'occurrence donc ce qu'on fait lorsqu'une personne a un membre fracturé + on va essayer + on va éviter de le manipuler + on va la laisser par terre alors attention bien sur + s'il est à un endroit dangereux on va l'enlever on va être obligé de le déplacer + d'accord + s'il est au bord de la route on va le mettre sur le trottoir
	25 E	Ah d'accord
	26 P	Que ce soit à un endroit où il ne risque rien + on le protège d'abord toujours
	27 E	Ouais
	28 P	Mais par contre ce qu'on va faire une personne qui a un membre cassé + et ben + on va laisser comme il est et on va éviter de le manipuler pour pas faire une fracture ouverte + par contre ce qu'il va falloir faire + surtout c'est lui parler pourquoi il va falloir lui parler tout le temps
2' 00	29 E	Ah
	30 E	Pour voir
	31 E	Parce que si jamais si euh si il est pas si euh si il est pas euh
	32 P	Attendez je comprends pas il y a plusieurs personnes qui parlent à la fois
	33 E	Par exemple si il est assommé euh +
	34 P	Ah non il est pas assommé il est pas assommé + (réticence didactique abaissée) pourquoi on lui parle alors + vas-y
	35 E	S'il a connaissance ou pas
	36 P	S'il a connaissance ou pas + j'ai pas compris là (réticence didactique accentuée)
	37 E	S'il a pas perdu connaissance
	38 P	Ah pardon alors vas-y
2' 30	39 E	S'il a pas perdu connaissance
	40 P	Justement on va lui parler pour pas qu'il perde connaissance Miguel tu rentres tu t'installes merci il y a ton cahier en place tu enlèves ton sac bonjour (élève retardataire) excusez moi euh excuse moi d'être en avance + alors je précise on lui parle justement pour pas qu'il tombe + qu'il tombe dans les paumes tout simplement + euh je précise c'est déjà arrivé ici + quand il ont fait quand ils ont refait euh derrière l'atelier de monsieur Perrin + il y a un camion qui est venu livrer un jour où il pleuvait + tu entend Raphael + le chauffeur il descend du camion + il glisse sur le marche pied + il se casse la gambe + il tombe par terre + il y avait madame Sereso (l'infirmière) ils m'ont appelé avec madame Sereso + et on est allé lui parler + le problème c'est que quand on a une gambe cassée souvent + et qu'on bouge pas + qu'est ce qu'on a tendance à faire au fur et à mesure qu'on attend +
3' 00	41 E	Il a froid
	42 P	Il a froid il se refroidit et quand on se refroidit qu'est-ce qu'on a tendance à faire
	43 E	Il peut mourir
	44 P	Non qu'est-ce qu'on a tendance à faire quand on
	45 E	A s'endormir
	46 P	On a tendance à s'endormir exactement + donc ce qu'il a fallu qu'on fasse c'est qu'on lui parle justement pour pas qu'il perde connaissance donc une fracture on parle à la victime + et on évite de + et on évite de + de le manipuler voila + bon on verra un cas + on verra un autre cas après + c'est dans le cas où justement on a vu la personne on lui a pas parlé assez + et elle tombe dans les et elle tombe dans les pommes + alors + vous savez faire la PLS quand on est sur le coté vous savez quand on le met sur le coté + pour qu'il continue à respirer
3' 30	47 E	Oui
	48 P	Alors il y a un moment donné + il va falloir plier une gambe on est d'accord + on va plier laquelle celle qui est cassée ou celle qui ne fait pas mal
	49 E	Celle qui est pas cassé
	50 P	Celle qui n'est pas cassé + on verra la manipulation + on verra ça en fin de semaine + donc ça c'était pour le secourisme hop + on revient sur le sujet + vous vous souvenez qu'on avait travaillé sur + on avait travaillé sur quoi en SVT la dernière fois
4' 00	51 E	Euh
	52 P	Vous vous souvenez regardez dans vos cahiers
	53 E	Le corps humain
	54 P	Le corps humain + on était sur quelle partie euh vous savez c'était
	55 E	Extérieur
	56 P	On était sur l'extérieur très bien + ben maintenant on va attaquer l'intérieur + alors pour attaquer l'intérieur + je vous donne une nouvelle feuille + je vous la montre un coup après je vous laisse vous débrouiller tous seuls + vous vous souvenez la façon dont on + dont on plie la feuille
	57 E	Ouais
4' 30	58 P	Ok + on va voir si vous êtes plus fort que la semaine dernière + tu peux me distribuer ça s'il te plaît Sabrina + allez c'est partie une à chacun + et c'est parti ++ vous prenez une nouvelle page vous prenez une nouvelle page + oui oui tu distribues à tout le monde + de la colle s'il vous plaît + si vous en avez pas j'en prête + tu as de la colle
	59 E	Oui j'en ai
5' 00	60 P	Tout le monde + qui c'est qui n'a pas de colle + vous avez de la colle les gars + allez on plie + on plie on me montre comment on plie + on se réveille il y en a qui dorment là déjà + il y en a qui roupillent ++ ça y est c'est plié + euh Eliès tu me sollicites quand tu vois que tu peux pas euh ++ c'est bon ça c'est bon ok alors + qui c'est qui peut me + euh + tient ben vous regardez votre document maintenant que vous l'avez plié +
	61 E	Monsieur

6' 00	62 P	Oui + c'est bon + ok à tour de rôle à tour de rôle vous me + vous me lisez les mots qui sont marqués sur le + attendez j'attends que vous ayez collé ça y est c'est collé +
	63 E	On écrit la date
7' 00	64 P	Tu fais comme tu veux + en tout les cas elle est marquée au tableau donc si tu veux la marquer tu la marques +++ c'est bon c'est collé pour tout le monde alors + je vous ai posé une petite question + euh non je vous ai demandé un truc d'abord + qu'est-ce que je vous ai demandé +
	65 E1	De plier
7' 30	66 E2	De lire à tour de rôle
	67 P	Tu peux répéter Johanna
	68 E	De lire euh + de lire à tour de rôle
	69 P	De lire à tour de rôle vous lisez chacun un mot + et on + je voudrais savoir de quoi ça va parler ce qu'on va faire vas-y + je t'écoute + le premier
	70 E	Bassin
	71 P	Bassin ensuite + Manon
	72 E	Clavi + cule
	73 P	Clavicule + que des gros mots vas-y la suite + Eliès
	74 E	Colonne
	75 P	Colonne
	76 E	Coté
	8' 00	77 P
78 E		Cote
79 P		Cote + ok
80 E		Crane
81 P		Crane + crane d'œuf (rires) + allez vas-y à toi
82 E		Euh cubitus
83 P		Toi-même + à toi vas-y euh Raphaël
84 E		Je sais pas
85 P		Bon ben écoute euh Nécibel
86 E		Fumeur
87 P		Fémur ?
8' 30		88 E
	89 P	Non pas fumeur + fémur
	90 E	Ah
	91 P	Tu roupilles
	92 E	Humeur + hu + mérus
	93 P	Humérus + euh (l'enseignant désigne un autre élève)
	94 E	Muscle
	95 P	Muscle + ok on reprend la suite à toi Johanna
	96 E	Omoplate
	97 P	Omoplate
	98 E	Péroné
	99 P	Péroné + Eliès
8' 30	100 E	Rotule
	101 P	Rotule
	102 E	Sternum (l'élève prononce la voyelle U comme un U)
	103 P	Sternum + à tes souhaits + sternum (l'enseignant rectifie la phonologie de la voyelle U dans le mot sternum)
	104 E	Sternum ouais
	105 P	A toi
	106 E	Tibia
	107 P	Tibia
	108 E	Vertébrale
	109 P	Vertébrale + euh Eric
	110 E	Vertèbre
	111 P	Vertèbre on a tout fait
8' 30	112 E	Oui
	113 P	Ça à votre avis c'est + ça va ça va parler de quoi tout ça là + oui
	114 E	De l'intérieur du corps
	115 E	Du corps humain
	116 P	Du corps humain oui plus précisément
	117 E	L'intérieur
	118 P	L'intérieur mais + c'est quoi l'intérieur + c'est quoi tous ces mots là + ça ça constitue quoi c'est quoi ces mots là
	119 E	Ce qu'il y a dans le corps
	120 E	Dans notre corps
	121 P	Prenez-en un au hasard que vous connaissez

	122 E	La cote
	123 E	Crane
	124 P	Crane c'est quoi le crane (valorisation - question)
	125 E	Ta tête
	126 P	C'est la tête d'accord mais c'est fait c'est un quoi (identification de l'hypéronyme d'une suite lexicale)
	127 E	Un os
	128 P	C'est un os ah tient tous ces mots là ce serait pas des os
	129 E	Oui
	130 P	Et tous ensemble ils forment quoi + ils forment quoi
	131 E	Le corps
	132 P	Avec tous les os ensemble ça forme quoi + si on enlève tout sur le corps il ne reste plus que les os + ça s'appelle comment quand on regarde
	133 E	Un squelette
	134 P	Vas-y
	135 E	Un squelette
	136 P	Un squelette + il n'y a pas marqué quelque chose en haut
	137 E	Non
	138 E	Donne un titre
	139 P	Donne un titre à ce document + ça s'appelle le quelque chose ou + vous venez de le dire + donc ça va être quoi le titre
	140 E	Le squelette
9' 20	141 P	Le squelette ou + les os tout simplement + je l'écrit + le squelette ou les os + voila tout simplement + le squelette ou les os ++ alors justement + petit travail on va chronométrer + je vous laisse alors c'est pour ça que je précise bien + je veux pas un découpage parfait + je veux un découpage rapide + ça veut dire je découpe autour + vite fait + on a pour certains peut-être qu'on a déjà fait ça l'année dernière c'est possible + voila ce qui s'est passé il y a quelqu'un qui va me lire la consigne je ne donne pas la feuille aux autres + euh Sabrina tu me lis ce qu'il faut faire qu'est-ce qu'il y a marqué en haut + tu peux me le lire
10' 00		*****
10' 30	142 F	Plus fort j'entends rien
	143 P	Un squelette sans dessus dessous
	144 F	Un squelette sans dessus dessous ça veut dire quoi un squelette sans dessus dessous +
	145 P	Euh sans peau
	146 E	Ça veut dire sans +
	147 P	Peau
	148 E	Sans peau non + sans dessus dessous
	149 P	Il est mélangé
	150 E	Vas-y
	151 P	Il est mélangé
	152 E	Il est mélangé exactement par exemple si ta mère elle rentre elle te dit + oh Mohammed tu as mis ta chambre sans dessus dessous + ça veut dire quoi en gros euh Mohammed
11' 00	153 P	Ah tu as foutu le désastre
	154 G	Tu as foutu le désastre + en gros ouais
	155 P	Tu as foutu le bordel + dans ta chambre
	156 E	Tu as foutu le bordel quand on dit tu as foutu le bordel c'est quoi comme euh + forme de + c'est de la langue comment ça
	157 P	Familier
	158 E	C'est du langage
	159 P	Familier
	160 E	C'est du langage familier si on parle en langage courant on dira quoi tu as mis
	161 P	Ta chambre en désordre
	162 E	Euh en désordre c'est déjà un peu plus au dessus c'est comment si on dit tu as mis ta chambre en désordre c'est du langage comment
	163 P	Familier
	164 E	Ah non c'est pas familier +
	165 P	Soutenu
	166 E	Soutenu + et du langage courant ça va être quoi ++ tu as mis ta chambre en
11' 30	167 P	Bordel
	168 E	Non bordel là euh là on est familier là (rires) courant ça va être tu as mis ta chambre en + pa
	169 P	Pagaille
	170 E	Pagaille très bien + ok c'est bon + ça marche c'est bien alors hop + c'est parti + on découpe + prenez vos ciseaux + ceux qui n'ont pas de ciseaux levez la main + qui c'est qui a pas de ciseaux + Mohammed tu attrapes la boîte il y a des ciseaux + action + je veux que ce soit fait vite fait + si possible ++ vous le + vous le positionnez sur la feuille + vous le positionnez sur la feuille ++ ah je vais t'aider je vais découper je vais t'aider + euh moi je fais pour Eliès vous devez avoir découpé avoir découpé avant moi ++ quand je dis grossièrement c'est comme ça hein + ne te casse pas la tête hein + il peut rester des petits trucs sur les cotés c'est pas grave voila regardez grossièrement c'est ça + ça veut dire je
12' 00	171 P	

		l'ai découpé j'ai pas bien fais attention sur les cotés
	172 E	On enlève les lettres monsieur
	173 P	Les quoi
	174 E	Les lettres
	175 P	Non tu t'en fiches des lettres c'est pas gênant
	176 E	Monsieur
13' 00	177 P	Oui + non non Raphaël on a pas besoin de toi euh + allez hop tu vas me les positionner + vous allez me les positionner + donc + qu'est-ce que vous reconnaissez comme parties du corps là est-ce qu'il y en a qui peuvent me dire les noms qu'ils connaissent
	178 E	Le thorax
	179 P	Le thorax + je vais le marquer au tableau + il y a le thorax on est d'accord + il y a le thorax il y a quoi d'autre + attend stop + Raphaël tu peux écouter + alors il y a le thorax ok +
	180 E	Le crane
	181 P	Le crane d'accord + il y a quoi
	182 E	Les bras
13' 30	183 P	Il y a les bras d'accord + est-ce que vous connaissez un autre mot pour dire les bras + on peut dire comment + à part les bras + il y a que ça sur le + Nécibel + Nécibel à part les bras il y a quoi d'autre sur ce euh sur ce squelette +
	184 E	Les pieds
	185 P	Non il y pas les pieds c'est pas les pieds
	186 E	Monsieur ça y est ++
14' 00	187 P	Alors on m'a pas dit là + alors on m'a dit il y a les bras + les bras on peut dire aussi comment + les membres + est-ce que vous avez entendu parler des membres + euh il y a deux quatrièmes qu'est-ce qu'ils peuvent me dire les quatrièmes + j'ai deux élèves collés là alors + on l'a déjà vu ça + les membres on peut dire comment aussi + les membres qui sont en haut on les appelle comment ceux-là les membres +
	188 G3	Les poignets
	189 P	Non + les membres S +
	190 G4	Soutenus
	191 P	Non
	192 F1	Solidaires
	193 P	Ça commence pas un S +
14' 30	194 G3	Attendez attendez attendez monsieur attendez
	195 P	Attendez attendez (<i>l'enseignant dessine le jeu du pendu au tableau sur les termes « supérieurs » et « inférieurs »</i>) + en espérant que j'en ai pas oublié ++ les membres alors j'écoute ++ alors ++ Su + alors + alors les membres Su + é +
	196 G3	O
	197 P	Non +
15' 00	198 G4	Un T monsieur
	199 P	Un T non +
	200 G3	Un O + monsieur O
	201 P	Les membres su +
	202 G5	Périeurs (<i>l'enseignant n'a pas entendu la réponse de cet élève</i>)
	203 P	Su. + alors on va dire un truc c'est pas grave il y a les membres en haut qui sont + avec ce mot + et les membres en bas on dit comment les membres +
	204 G4	En bas
	205 P	Ça vous parle pas rien du tout + pour ceux du bas je commence ça fait pareil ça fait comme ça + oui j'en ai pas oublié + ça c'est les membres du bas hein alors ++ attend deux secondes + alors + alors j'attends +
	206 G4	S
	207 P	S +
16' 00	208 G4	Allez monsieur c'est quoi
	209 P	Ah ben tu vas chercher
	210 F3	T
	211 P	Non + alors j'attends + écoutez vous bien hein + alors +
	212 G3	N
	213 P	N + ah là ça commence à venir +++ les membres in +
	214 G4	E
	215 P	E
	216 G3	N.O.P
	217 P	Non
	218 G4	R
	219 P	C'est pas intérieur
	220 G3	O
	221 P	O non
	222 G4	G
	223 P	G non plus ++ alors
	224 G3	Attendez attendez attendez

	225 G2	C
	226 G4	A
	227 P	Aie Aie
	228 F2	C'est pas intérieur
	229 P	Si dans intérieur il y a des lettres que tu as pas donné là
	230 F2	A
	231 P	Le U
	232 F2	Ouais
	233 G1	A
	234 G4	Coiffeur
	235 F1	Mais non
	236 P	C'est un E là
	237 G3	Ouais c'est un E
	238 P	E + c'est un é ça
	239 F2	Oui
	240 P	Alors + c'est pas intérieur
	241 G2	Un P
	242 P	Un P +
	243 G2	Oui
	244 P	Ah là les membres su + pé +
	245 C	Rieurs
	246 P	Ah supérieurs
	247 G3	Intérieur alors
	248 P	Alors les membres supérieurs c'est les bras
	249 G3	Intérieurs
	250 P	Non + intérieurs non + c'est en bas +
	251 G3	Extérieurs extérieurs
	252 P	C'est en bas c'est en bas ++ in +
	253 G1	Férieurs
17' 30	254 P	Merci + ouf ça a été dur hein + l'accouchement a été difficile (rires) + ok alors il y a les membres supérieurs et les membres inférieurs ok + ce petit bonhomme il est reconstitué je t'ai dis c'est pas le peine de découper trop près ça sert à rien ++ euh + c'est bon + alors le squelette il y en a qui l'ont positionné + mademoiselle entrez + bonjour + vous êtes un peu en retard + à peine euh Raphaël tu vas allez dehors
	255 G1	Non
	256 P	Si si je te le dis
	257 G1	Pourquoi
	258 P	Euh il est découpé ton petit bonhomme tu l'as mis en place + en position + en position + tu me le mets en position ++ alors ce squelette + ça donne quoi ce squelette
	259 E	Ah ben on l'a fait monsieur en sixième
	260 P	Ah tant mieux tant mieux c'est bon c'est bon
	261 E	Nous on l'a pas fait hein
18' 30	262 P	Non non mais il y en a qui l'ont fait il y en a qui l'ont pas fait ++ alors + euh + comment ça s'appelle tient cette partie là j'ai vu qu'il y en avait qui l'avait découpée + ce truc + donc ça vous m'avez dit ça s'appelle comment ça +
	263 E	C'est où il y a les codes
	264 P	Ah le code non + tu as dis
	265 E	Thorax
	266 P	On dit le thorax ou aussi + ça vous fait penser à quoi quand on regarde
	267 E	Le cœur
	268 P	Ça vous fait penser à quoi +
	269 E	La colonne vertébrale
	270 P	Regardez ça a la forme de quoi on met les oiseaux dedans +
	271 E	Un nid
	272 P	Non
	273 E	Une cage
	274 P	Une cage ça s'appelle la cage +
	275 E	Cage à poule
19' 00	276 P	Puisque ça s'appelle le thorax c'est la cage quoi ça + la cage tho + ra..... +
	277 E	Cian
	278 E	Cique
	279 P	Thoracique oui + la cage thoracique ok + cette partie basse ici là + ça va où ça + est-ce que c'est comme ça est-ce que c'est comme ça
	280 E	C'est le bassin
	281 P	C'est le bassin ok + ça c'est le bassin est-ce que ça se met comme ça ou comme ça +
	282 E	Comme ça

19' 30	283 P 284 E 285 P 286 E	Comme ça comment tu le sais + Parce que ça se voit Ça se voit pourquoi qu'est-ce que tu regardes + on dirait quoi + on dirai quoi ça + Le bassin
	287 E 288 E 289 E 290 P 291 E 292 P 293 E 294 P 295 E	C'est la colonne vertébrale C'est le bassin La colonne vertébrale c'est là là Ce bassin là + ce bassin + à quoi vous C'est là Ok + d'accord + c'est dans ce sens là Raphaël ou c'est dans ce sens là + Là Tu crois + Non là-bas
20' 00	296 P 297 E 298 P 299 E 300 P 301 E 302 E 303 P 304 E	Alors justement + oh oh + euh Nécibel + le petit truc qu'on voit là regardez + ça ressemble à quoi ce qui est à l'intérieur + tient ben justement Raphael c'est ce que tu disais le petit truc là c'est quoi + le petit truc comme ça qui a une forme pointue c'est quoi à ton avis + vas-y vas-y + le petit truc là + c'est un os là + ça te fais penser à quoi ça + La vessie Non c'est pas ça Ah euh On n'est pas loin mais c'est juste derrière c'est ici + Ah Ah oui l'anus + l'anus Qu'est-ce qu'ils ont les chiens derrière eux + Une queue
20' 30	305 P 306 E 307 P	Ils ont une queue ben si vous regardez bien nous aussi + en fin de compte ça c'est notre petite queue + sauf que maintenant elle ne dépasse plus + elle est droite en bas + et donc Coccyx C'est le coccyx + exactement c'est le coccyx + et ça va vers le bas impeccable ++ ah tient je vois des choses je vois des choses qui commencent à apparaitre + alors tient + j'ai vu la même chose chez Manon et chez Miguel + ils ont mis leur bras alors il y a un petit truc + il y a un petit truc qui est important regardez je le dessine + vous avez vu les os ils ont des formes et il y a un truc comme ça ça fait ça + et là il y a la tête de l'os + il y a la tête de l'os + regarde Manon Miguel pareil + il y a la tête de l'os ici d'accord + c'est là quelle c'est quelle partie qui va s'emboiter ici dans ce morceau comme ça + c'est quelle partie qui va s'emboiter ++ tu crois qu'il va s'emboiter par ce coté ou par ce coté là +
21' 00	308 E 309 E	Ce coté là Monsieur venez là + venez
21' 30	310 P 311 E 312 P 313 E 314 P 315 E 316 P	Euh Miguel + tu crois que ça va s'emboiter là + regarde observe + là c'est Ah oui Il y a un creux et une bosse + il faut que ça ai plus la forme + Là c'est bon monsieur Euh oui c'est bon tu peux coller + euh là c'est ok c'est bon vous pouvez coller je te donne des ciseaux tu n'en a pas + tient hop ++ euh oui c'est bon tu peux coller + alors on a dit l'histoire de la queue à ton avis la queue elle est comment + euh Eliès tu veux de la colle tu me les positionne + tu es sur que c'est comme ça l'histoire de la queue + c'est bon ok tu positionne et je te les collerai après + la colle elle est où Elle est là-bas ++ J'ai vu c'est impeccable + je les ai vu vos squelettes + vous pouvez les coller après ça c'est pas grave on les collera on peut les coller après ça c'est pas grave + on le collera plus tard + on le collera à la deuxième heure + je vous donne euh + vous avez bien réussi ++ bon + là ça vous permet de vérifier si vous vous êtes trompé ou pas ++ si vous avez fait juste vous avez la preuve tout de suite là + vous allez vous rendre compte ++ vous me collez la nouvelle feuille s'il vous plait +
23' 00	317 E 318 P	Euh comment la nouvelle feuille Comment la nouvelle feuille + ouais vous me la collez à la suite + vous me collez la nouvelle feuille à la suite + tu laisses la place tu te laisse la place dans ton cahier + ok tu te laisses la place dans ton cahier s'il te plait ++ ok qu'est-ce qu'il va falloir faire avec cette nouvelle feuille + tu l'as collé c'est bien +++ alors + qu'est-ce qu'il va falloir faire avec cette feuille que je vous ai distribué
23' 30	319 E 320 P	On va compléter On va compléter
24' 00	321 E 322 P 323 E 324 P 325 E 326 P	C'est facile monsieur C'est facile tant mieux + alors les mots que vous avez à compléter + chuuut + les mots que vous avez à compléter ++ euh + Eliès Oui Eliès Oui Tu te concentres sur ce qu'on fait + Eric pareil + c'est bon + alors + la liste des mots que vous devez trouver là elle est où là ici ++

	327 E	Dans les mots croisés
	328 P	Dans les mots
	329 E	Croisés
	330 P	C'est pas des mots croisés
	331 E	Mots mêlés
25' 00	332 P	C'est la liste des mots mêlés exactement + vous complétez justement avec la liste que vous avez dans les mots mêlés + je vous laisse + je vous laisse + entre 5 et 10 minutes même pas + et la correction on la fera grâce au pas sorcier
	333 E	Euh ben attendez monsieur
	334 P	C'est parti ++ vous avez la liste hein les filles
	335 E	Oui
	336 P	Allez c'est parti + et attention + si vous ne savez pas quelque chose + vous ne mettez rien + vous mettez que ce que vous connaissez + le but du jeu ce n'est pas de remplir les trous absolument hein + Eric tu fais quoi
	337 E	Euh + je travaille
	338 P	Tu travailles ++
26' 00	339 E	Monsieur monsieur + monsieur
	340 P	Oui
	341 E	C'est là lui
	342 P	Ah + est-ce que muscle c'est un os
	343 E	Non
27' 00	344 P	Non + lui il n'en fait pas parti +++ euh il y a des os que vous connaissez il y en a que vous ne connaissez pas Sabrina + ton chewing gum merci +++ euh + clavicule + clavicule il y en a qui se sont déjà cassé la clavicule + des jeunes qui font du judo + du judo ou des sports de combat ou des fois du rugby + les premières lignes quand ils rentrent pour la mêlée et qu'ils font + woouuuu comme ça + et bam ils se cassent la clavicule + alors c'est à quel endroit à votre avis
	345 E	Ah c'est là
	346 E	Ici
28' 00	347 P	C'est ici la clavicule c'est l'os qui est ici + moi je me le suis + je me le suis cassé euh + au judo + alors +++ euh s'il manque des flèches + si il manque des flèches vous avez le droit d'en rajouter
	348 E	Monsieur la colle elle est où
29' 00	349 P	Je ne sais pas + euh elle est là oui oui il manque des flèches vous pouvez en rajouter il n'y a pas la flèche pour bassin + tu veux aller dehors alors va dehors
	350 E	Non non non
	351 P	Alors tu t'assois + il manque une flèche pour le bassin il manque un flèche pour quoi d'autre +
	352 E	Euh pour euh + attendez hein + colonne vertébrale
	353 P	Colonne vertébrale + colonne vertébrale il n'y a pas la flèche + tu l'a met où ta flèche colonne vertébrale + ouais + fais voir clavicule crâne cote tibia c'est pas mal ça hein + dans l'ensemble c'est pas mal ++ alors + justement + euh + dans l'ensemble vous avez à peu près tous fait + euh la même chose + les doigts + il y avait marqué les doigts dans la liste
29' 30	354 E	Non
	355 P	Non + regarde + il n'y a pas les doigts ce mot là il n'existe pas c'est toi qui l'a inventé + les orteils + tu l'as vu dans la liste + la cuisse tu l'as vu tu t'es trompé de feuille c'est pas la même + ça n'y est pas + nous c'est que ces mots-là + regarde tu vois tu prends la feuille à coté c'est plus simple ++ c'est bon + ok le temps est écoulé
30' 00	356 E	Non non
	357 P	Si si
	358 E	Monsieur il m'en manque deux monsieur + deux
	359 P	Deux + attend fais voir + les muscles ça fait partie des os +
	360 E	Ah non non non
	361 P	Et alors + c'est un piège il y avait un piège regarde est-ce que tu as lu la phrase + tous ces mots font partie du +
	362 E	Mais c'est un piège
	363 E	Mais non c'est pas un piège
30' 30	364 P	Trouve l'intrus il y avait un intrus parmi ces mots +
	365 E	Ah c'est le muscle
	366 P	Et c'est le muscle oui +
	367 E	Et ouais ++
30' 45	368 P	Alors + on va faire un nouveau document on va faire un document qui va vous aider pour compléter +
	369 E	Monsieur c'est pas fini
	370 P	Et ben c'est bon + on estime que c'est fini + tu peux encore continuer c'est pas grave + on la colle pas cette feuille + on la colle pas pour l'instant + on colle pas cette feuille pour l'instant ++ euh Eric tu me baisse le rideau s'il te plait ++ euh + Miguel + s'il te plait tu peux commencer à me lire les + les premières questions + chut chut alors je t'écoute
31' 30	371 E	Combien a-t-il d'os
	372 P	Qui ça combien a-t-il d'os +
	373 E	Ben nous
	374 E	Ben + Oscar
	375 P	Ah Oscar combien a-t-il d'os ok d'accord + qu'est-ce que les réponses + oui
	376 E	203 + 204 + 205
	377 P	On va voir la 2ème question tu me la lis Mohammed s'il te plait

	378 E	Combien y a-t-il de parties
	379 P	Tu peux me lire les parties
	380 E	3 4 5
32' 00	381 P	D'accord + la suite Manon
	382 F	Comment s'appellent les parties
	383 P	Comment s'appellent les parties + comment s'appellent les parties + euh Sarah + tu me lis s'il te plait la 4 + chut + la 4 + le milieu la 4 + comment la la question
32' 30	384 F	Ah comment s'appelle l'os le plus petit
	385 P	Le plus petit il y a marqué
	386 F	Oui
	387 P	Ah je croyais que c'était le grand + bon d'accord comment s'appelle l'os le plus petit vas-y je t'écoute +
	388 F	Le fémur + l'é +
	389 P	Oui
	390 F	L'étrier
	391 P	Non + pas l'étrier + l'é +
	392 F	Les tiennes
	393 P	Non regarde + l'étri
	394 F	ler
	395 P	L'étrier + vous savez ce que c'est un étrier +
	396 E	Non
	397 P	Quand les gens qui montent à cheval + quand on monte sur un cheval
	398 E	Ah oui c'est pour euh
	499 P	Vas-y
33' 00	400 E	Mettre les + la tête
	401 E	Les pieds les caler
	402 P	C'est pour mettre les pieds exactement ça fait comme ça ça a cette forme + l'étrier sur un cheval + pas sur un cheval mais sur une selle + c'est là où on va glisser son pied + c'est donc justement pour pouvoir s'appuyer
	403 E	Et ça fait ça sur euh
	404 P	Donc ça veut dire qu'il y a un os qui doit avoir cette forme + on verra ça + bon euh la question 5 c'est quoi +
	405 E	Peut-on obtenir une image en 3D
	406 P	Peut-on obtenir une image en 3D bon ben déjà on va regarder ça + on va jusque là tu fermes la porte s'il te plait + Johanna +++ fais voir baisse éteint la lumière +
	407 E	Eteint
	408 P	Doucement doucement + calmez vous + (visionnage à la classe d'un extrait d'une émission "C'est pas sorcier") ++ hop alors ce qu'on va faire on va faire une petite accélération on passe le générique + (suite du visionnage)
		<i>206 ouf il y en a 206 je rappelle 206</i>
		Euh Johanna tu allumes 2 minutes que tout le monde puisse voir + 206 allez
	409 E	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	410 P	C'est bon Raphaël + 206 os +
		<i>Dis tu savais que notre squelette se compose normalement de 206 os + pour s'y retrouver + on peut distinguer 3 grandes parties + 1ème partie la tête composée de</i>
	411 E	C'est quoi là
	412 P	La tête
	413	Merci
	414 P	Alors qu'est-ce qu'il a dit c'était quoi là qu'est-ce qu'elle vient de dire
	415 E	Combien il y a de parties
	416 P	Non non on écoute on écoute on n'a pas besoin d'allumer on écoute là + combien il y a de
	417 E	quatre euh de parties
	418 P	Combien elle a dit
	419 E	Quatre
	420 P	T'es sur
	421 E	Oui
	422 P	Vous êtes d'accord avec lui
	423 E	Non
	424 E	Non
	425 P	Qu'est-ce tu en penses Raphaël +
	426 E	Non
	427 E	Cinq
	428 P	Tu as entendu cinq toi +
	429 E	Trois

36' 00	430 P	Toi tu as entendu trois
	431 E	Non c'est en vrai trois
	432 P	Vu vu vos différences de réponses je crois que l'on va faire un petit juste un tout petit retour en arrière + et vous ouvrez vos oreilles ++
		<i>203 204 205 et 206 ouf ! Jammy tu savais que notre squelette se compose normalement de 206 os</i>
		<i>Non</i>
		<i>Pour s'y retrouver on peut distinguer trois grandes parties</i>
	433 E	Trois
	434 P	Qui c'est qui avait raison
	435 E	Nécibel
	436 E	moi
	437 P	Nécibel
	438 E	C'est moi
	439 P	Toi tu as dit cinq Raphaël tu vas dehors
	440 E	Non non c'est bon
441 P	Ah non non non c'est pas c'est bon non non c'est pas bon aller merci mon grand	
442 E	Mais	
443 P	Tu fais deux minutes dehors deux minutes allez	
444 E	Deux minutes hein	
445 P	Deux minutes prends ta montre	
446 E	Voilà	
447 P	Voilà et tu frappes avant d'entrer + allez + dépêche toi + on y va + c'est bon + vous écoutez bien + vas-y euh Johanna éteint s'il te plaît	
	<i>La première partie + la tête composée notamment + de la boîte crânienne + de la mâchoire + et des vertèbres cervicales + deuxième partie le tronc</i>	
448 E	Euh stop	
449	Attends	
	<i>Avec l'ensemble des cotes qui forment le thorax + l'épaule + cet os plat dans l'épaule c'est l'omoplate + auxquelles sont rattachés les membres supérieurs + alors dans l'avant bras on trouve</i>	
37' 00	450 P	Bon attendez + là elle donne des détails on va revenir après dessus + d'accord
	451 E	Le tronc
	452 P	Les trois parties
	453	Le tronc la tête et
	454 P	Alors elle a dit le tronc la tête tu peux allumer Johanna qu'est-ce qu'il y a d'autre je ne vois pas tout + la tête le tronc +
	455 E	Le bassin les pieds
	456	Les pieds
	457 P	Attends attends attends elle n'a pas encore parlé de ça on va voir + la tête et le tronc je l'ai entendu + vous l'avez entouré c'est bon
	458 E	Ouais
	459 P	On va regarder pour la suite + on écoute
37' 30		<i>Alors dans l'avant bras on trouve le radius près du pouce + derrière le cubitus + et dans le bras on trouve + l'humérus + troisième partie du squelette le bassin + auquel se rattachent les membres inférieurs</i>
		Ok + tu rallumes Johanna + alors + le bassin auxquels se rattachent elle a dit +les membres
	460 E	Inférieurs
	461 P	Inférieurs c'est quoi les membres inférieurs déjà +
	462 E	C'est le bas
	463 P	C'est quoi les membres inférieurs + attend + c'est quoi les membres inférieurs + euh + Eric c'est quoi les membres inférieurs +
	464 E	C'est eux qui bougent
	465 P	Non les membres + inférieurs
	466 E	C'est en bas
	467 P	Se rattachent au bassin les membres inférieurs + qu'est-ce qui se rattache à mon bassin là + qu'est-ce qui est rattaché
38' 00	468 E	Les jambes
	469 E	Les jambes
	470 P	Les jambes donc les membres inférieurs ce sont les jambes + les membres supérieurs ce sont quoi déjà +
	471 E	Les bras

	472 E	La tête
	473 P	La tête c'est un membre + non
	474 E	Non les bras
	475 P	C'est les bras + les membres supérieurs + d'accord + euh Nécibel va cracher ton chewing gum merci + alors on continue la suite + euh d'ailleurs ce qu'on va faire au lieu de dire on continue la suite + je vais revenir parce qu'elle a dit plein de trucs + elle a parlé de plein de mots qu'on avait vu + humérus cubitus radius + vous avez entendu tout ce qu'elle a dit
	476 E	Oui
	477 P	Alors ce que vous faites + au fur et à mesure qu'elle va parler + dans votre liste + vous allez repérer les mots + vous les avez les mots
	478 E	Oui
39' 00	479 P	Pour savoir les écrire vous les avez hein + c'est pas à moi de les écrire au tableau maintenant vous les repérez + la façon dont ils vont s'orthographier + et ce que vous allez faire + c'est les repérer sur le squelette + on part ensemble avec le squelette et on va regarder ça + tu éteins Johanna + on repart + on revient un tout petit peu en arrière ++ qu'est-ce qu'elle dit là
		<i>Notamment l'ensemble des cotes</i>
		Alors je vais revenir un peu en avant + là
		<i>Distinguer trois grandes parties + première partie la tête composée notamment de la boîte crânienne de la mâchoire</i>
		Alors + elle a dit un truc
	480 E	La boîte crânienne
	481 P	La boîte crânienne c'est le crane d'accord attendez + la boîte crânienne + et là tu as dis
	482 E	La mâchoire
39' 30	483 P	Et la mâchoire + la mâchoire c'est la seule partie qui est articulée au niveau du crâne + on est d'accord
	484 E	Oui
	485 P	Ok euh + sur votre dessin + vous avez écrit quoi vous + vous avez mis quoi + vous avez mis la boîte crânienne la mâchoire ou le crane +
	486 E	Le crane on a mis
	487 P	Le crane + vous l'avez tous marqué +
	488 E	Oui
40' 00	489 P	Ok c'est bon + là + ici + tu as cette feuille mon grand + là celle là ici tu l'as marqué le crane impeccable + c'est avec celle là qu'on travaille + et ta feuille pour te référer + c'est ce que tu as ici c'est tous les mots que tu as ici + ta liste elle est là ta liste de mots + ok + vous l'avez barré le crane sur la liste que vous aviez ++ la suite
		<i>Et les vertèbres cervicales +</i>
		Est-ce qu'il y est vertèbres cervicales allume Johanna deux secondes + dans la liste que vous avez est-ce que ça y est vertèbres cervicales +
	490 E	Oui
	491	Oui
	492 E	Il est où
	493 P	Alors vertèbres + est-ce que tu le vois le mot vertèbres + vertèbres + oui + tu le coches + vertèbres + vertèbres + est-ce qu'il y a marqué cervicales
	494 E	Non
	495 P	Non ben on va mettre juste vertèbres alors + c'est où les vertèbres justement + les vertèbres cervicales vous savez à quel endroit elles se trouvent + vous l'avez vu sur le mannequin + en dessous de la tête il y a les vertèbres cervicales + ca correspond à quelle partie de la colonne cervicale
	496 E	Là
	497 P	Ça va être quoi
	498 E	Le cou
41' 00	499 P	Le cou exactement + les vertèbres cervicales c'est à l'intérieur du cou + vous rajoutez une flèche + vous rajoutez une flèche + il y avait écrit vertèbres je ne réécris pas vertèbres + vous l'avez vous l'avez déjà le mot vertèbres + tu le vois le mot vertèbres où il est écrit + il est ici tu le recopies + et moi j'écris juste cervicales pour vous aider + CER + VI +
	500 E	Cales
	501 P	CALES + vertèbres cervicales + tu as rajouté une flèche
	502 E	Oui
	503 P	C'est bon vertèbres cervicales on continue + on continue +
		<i>La deuxième partie le tronc avec notamment l'ensemble des cotes qui forment le thorax +</i>
		Alors + tu rallumes Johanna + alors + qu'est-ce qu'il y avait est-ce qu'il y est le mot thorax dans la liste que vous avez +

		dans la liste que vous avez est-ce qu'il y a le mot
	504 E	Non
	505 P	Il n'y a pas marqué thorac + thorax pardon + ben tant pis +
	506 E	C'est les cotes
	507 P	Ah oui tu as raison vas-y
	508 E	Les cotes
	509 P	Les cotes par contre vous avez mis les cotes
	510 E	Oui
	511 E	Oui
	512 P	Ok + euh est-ce qu'il y avait marqué cage thoracique dans la liste +
	513 E	Non
	514 P	Non plus + je regarde + non il n'y est pas + ça marche + on continue + on écoute ce qu'elle dit +
42' 00		<i>L'épaule + cet os plat dans l'épaule c'est l'omoplate +</i>
		Alors + l'os plat de l'épaule tu rallumes Johanna + l'os plat + l'os plat
	515 E	On met plat
	516 P	Comment tu dis
	517 E	On met plate
	518 P	Omoplate
	519 E	C'est où l'os plat monsieur il est où
	520 P	Il faut plat
	521 E	Omoplate
42' 30	522 P	Omoplate + omoplate vous le voyez omoplate + omoplate + omoplate + il y est omoplate + omoplate c'est l'os + il n'y a pas de flèche + je vous fait un petit dessin vite fait là + quand vous regardez le + il y a + il y a le bras + et ici derrière on voit un os qui est comme ça + vous mettez une flèche vous la mettez par ici la flèche + alors pas par en haut parce que sinon on va confondre avec la clavicule + vous faites une flèche qui passe derrière le bras et qui vient ici quand il y a un nombre vous la faites traverser par dessus + c'est cet os qui est comme ça derrière + un os plat qui est ici derrière +
43' 00		vous le voyez tous + vous la voyez l'omoplate + c'est cet os là derrière ici + celui là ok + l'omoplate tu le vois il est où + c'est celui-là très bien + c'est derrière l'omoplate hein + c'est celui-là mais il est derrière on est d'accord + là l'omoplate
43' 30		c'est l'os qui est ici là + ouais + tu l'as mis où + c'est lequel l'omoplate ++ tout le monde a marqué + ouais c'est bon + je peux voir + fais voir + ouais impeccable + tu l'as fait l'omoplate + ici + d'accord + c'est bon vous l'avez écrit omoplate + on continue +
	523 E	Eteins
	524 P	Euh Johanna + Johanna tu t'occupes de la lumière + merci +
		<i>Auxquels sont rattachés les membres supérieurs +</i>
		Alors membres supérieurs ce sont les +
	525 E	Les bras
	526 P	Merci +
		<i>Dans l'avant bras on trouve + le radius près du pouce +</i>
		Alors
	527 E	Le radius
	528 P	Radius près du quoi
	529 E	Du pouce
	530 P	Radius près du pouce vous allez allumer la lumière +
	531 E	C'est ça
	532 P	Est-ce que le radius il est marqué
	533 E	C'est ça
	534 E	Non monsieur il n'y est pas
	535 P	Alors le radius près du pouce montrez moi + sur votre dessin + l'os qui est près du pouce
	536 E	Le radius il n'y est pas
	537 P	Si
	538 E	Ça
	539 E	Ça monsieur
44' 30	540 P	Alors c'est lequel + montrez moi + près du pouce + c'est lequel + le pouce c'est lequel le pouce
	541 E	C'est lui
	542 P	Oui + donc c'est lequel l'os près du pouce + montre moi + la flèche montre moi
	543 E	Celui-là
	544 P	C'est ça ou ça +
	545 E	C'est pas celui là monsieur

45' 00	546 P 547 E 548 P 549 E 550 E 551 P 552 E 553 P	Non + non + vous vous trompez + on vous dit près l'os qui est près du pouce ++ C'est lui Non c'est pas celui-là Oh la la Monsieur + monsieur Oui c'est celui-là + celui-là Ah bon Ben oui il est près du pouce + euh vous savez ce que vous faites + vous me coloriez + s'il vous plait + vous me coloriez + l'os + qui est + de l'avant bras + qui est le plus près de pouce +
45' 30 = 46'45	554 E 555 P 556 E 557 P	Et ben c'est ce que je viens de faire Alors ben c'est une très bonne idée + vous coloriez l'os + qui se trouve + le plus près du pouce + la consigne elle est simple + il faut colorier l'os qui est le plus près du pouce + de l'avant bras pardon de l'avant bras + allez vous coloriez + je vais vous dire si c'est juste ou pas tout de suite + je prends un stylo rouge je prends le stylo rouge de Johanna + merci Johanna + vous coloriez l'os + oui c'est celui-là + tu le colories jusqu'en haut hein + tu vas jusque là + c'est bon Ok Ok + lui c'est le + radius
47' 00	558 E 559 P	Radius Radius je l'écrit au tableau + le + radius + le radius ++ alors + c'est bon +++ c'est bon on peut voir +++ ok + donc vous écoutez parce que ça va être facile maintenant +
48' 00 = 49' 15	560 E 561 P 562 E 563 P	<i>Derrière le cubitus +</i> Derrière le + cubitus + vous rajoutez le cubitus vous l'avez dans la liste + vous l'avez dans la liste donc cubitus + C'est où ça Vous l'avez + c'est l'os qui est juste à coté + c'est celui que vous n'avez pas colorié le cubitus vous l'avez dans la liste + donc alors cubitus vous écrivez le cubitus ++ euh Miguel + tu me l'écrit le cubitus Où Ben à coté de celui que tu viens de faire + tu viens de faire le radius donc celui que tu n'as pas colorié tu sais que c'est le cubitus maintenant ++ non c'est pas marqué au tableau c'est dans ta liste mon grand ++ et vous me les cochez au fur et à mesure + les mots hein + vous me les cochez les mots au fur et à mesure ++ qu'est-ce que tu m'as marqué là
49' 00	564 E 565 P	Cubitus Applique toi ++ alors + tu éteins Johanna +
50' 00 = 52' 30	566 F 567 P 568 F 569 P 570 E 571 E 572 P 573 E 574 P 575 E 576 P 577 E 578 P 579 E 580 P 581 E 582 P 583 E 584 P 585 E 586 P 587 E 588 P	<i>Et dans le bras + l'humérus</i> Tu peux répéter ce qu'elle vient de dire Sabine + Sabrina L'huméri Le quoi enlève les doigts de ton nez J'ai faim Vas-y le + tu l'as dit c'est ça L'hu L'huméri Non + regarde dans ta liste L'humérus L'humérus merci vous écrivez l'humérus + c'est le gros os du bras + c'est le gros os du bras + l'humérus oui en haut c'est celui-là + l'humérus + vous l'avez l'orthographe de l'humérus hein + tu l'as l'humérus tu le vois l'humérus il est où l'humérus + Il n'y est pas monsieur hein Si il y est l'humérus Non Il commence par quoi l'humérus + U H Ah HU HU Tu l'avais pas regardé alors + humérus ça commence par un H + Où monsieur il est où Dans ta liste On le met où On le met où tu avais qu'à suivre Miguel + on faisait quoi on parlait de quoi + tu dors Miguel + l'humérus regarde En dessous de l'épaule Et ben voila ++ c'est bon + alors on continue + on a presque terminé + sur ce squelette ++ vas-y Johanna +
		<i>Troisième partie du squelette + le bassin auquel se rattachent +</i>

50' 30	589 E 590 P 591 E 592 P 593 E 594 P 595 E 596 P	<p>Le bassin Bassin + vous l'écrivez bassin C'est fait Est-ce qu'il y est bassin + vas-y allume allume + il y est bassin Oui + je l'ai vu Ben ça y est pas il faut que tu rajoutes une flèche + une flèche ici + ok + alors + le bassin tu as mis une flèche + toi tu m'as écrits la bassine + tu m'as écrits la bassine + c'est le bassin pas la bassine ++ le bassin tu rajoutes une flèche + tu l'écrits + tu l'as ta liste de mots +</p> <p>J'éteins monsieur Oui + on y va la suite +</p>
	597 E 598 P 599 E 600 P 601 E 602 P 603 E 604 E 605 P	<p><i>Les membres inférieurs et là+ dans la jambe</i></p> <p>Les membres inférieurs ça veut dire quoi déjà + C'est là C'est quoi les membres inférieurs + c'est quoi les membres inférieurs + les membres IN FE RIEURS Ça qui bouge Non + oui ça bouge + mais c'est quoi comme partie du corps + L'oreille Non + comment ça s'appelle c'est quelle partie de ton corps c'est tes + tu les appelles comment toi c'est les Gambes Les gambes merci Allume Non +</p>
52' 00	606 E 607 P 608 E 609 P 610 E 611 P 612 E 613 P 614 E 615 P 616 E 617 P 618 E 619 P	<p><i>On trouve + le tibia devant + le péroné derrière</i></p> <p>Alors + le tibia et le péroné alors + allume + le tibia devant c'est l'os le plus gros + c'est lequel + le tibia + C'est euh + celui à coté du petit Non + tu t'es trompé le plus gros + le tibia c'est le plus gros C'est lui Le tibia c'est le plus gros On le colorie Tu t'es trompé + tu t'es trompé Ah + Alors + donc + le tibia + t'as pas besoin de le colorier + le tibia + c'est le plus gros + tu t'es trompé Le petit à coté c'est quoi Alors le petit à coté il s'appelle le péroné + ils viennent de le dire + le péroné + le tibia c'est le gros le petit c'est le péroné + tu regardes comment ça s'écrit péroné + elle est là la liste + péroné + tu l'as marqué euh C'est écrit où monsieur Le tibia + non péroné tu n'a pas regardé comment ça s'écrit + péroné + il est 9 heures tu as déjà la flemme + P E R O N E Péroné + tu corriges + tibia péroné tu l'as trouvé péroné + péroné dans ta liste + péroné + eh les mots ils sont par ordre alphabétique hein + péroné ça commence par</p>
54' 00	620 E 621 E 622 P 623 E 624 P 625 E 626 P 627 E 628 P 629 E 630 P 631 E 632 P	<p>Ah voila + et on l'écrit où monsieur Les orteils c'est quoi Les orteils + il n'y a pas les orteils Monsieur on l'écrit où péroné Péroné tu vas l'écrire où + il y a le tibia et le péroné + tu vas l'écrire où Ah ici Ben voila + c'est bon les filles + Sabrina + tibia péroné + Euh le tibia C'est le tibia + est-ce qu'il y en a qui se sont déjà cassé le tibia + ou le péroné + personne C'est quoi péroné Le péroné c'est le petit os qui est sur le coté en bas + là tu as le gros os + ça s'appelle le tibia celui-là + le petit à coté c'est le péroné + la suite tu éteins Au foot Ah ça au foot + au foot ça arrive souvent</p> <p><i>Et dans la cuisse + l'os le plus long</i></p> <p>Nécibel tu as entendu ce qu'elle a dit + tu parlais donc tu n'a pas pu entendre je remets en arrière + il y en a pour deux secondes écoutez bien</p>

55' 00	<i>Et dans la cuisse + l'os le plus long de notre corps + c'est le fémur</i>
633 E	Le fémur
634 E	Le femur
635 P	Le fémur et elle a dit que c'est l'os le plus
636 E	Long
637 P	Oui allume + c'est pas femur c'est fémur + vous l'avez le fémur c'est bon
638 E	Oui
639 P	Tout le monde le voit + alors le fémur + je vais vous en montrer un moi fémur + je vais vous montrer le mien en plus + je l'ai là +
640 E	Ah vous avez une radio
641 P	Oui + euh à ton avis alors à votre avis est-ce que ça c'est mon fémur
642 E	Non
643 P	Pourquoi c'est pas mon fémur + pourquoi c'est pas mon fémur
644 E	Parce qu'il y a le tibia et tout
645 P	Vas-y répète
646 E	Le tibia et
647 P	Le fémur c'est un seul os là on en voit deux + donc tu as dit il y a quoi là il y a le tibia et le péroné + tu peux venir me montrer où est le tibia + vous allez dire si vous êtes d'accord +
648 E	Moi je dis le péroné
649 P	Tu peux me montrer le péroné + et vous allez voir un truc c'est la taille réelle en plus + voila le tibia c'est le gros regardez il est là + regardez c'est sur ma vrai gambe + celle-là + ça c'est mon os
650 E	Et vous avez fait quoi ici vous
651 P	Euh j'avais du me faire mal j'avais du prendre un coup quelque chose comme ça + alors on a dit le fémur je vais essayer de vous trouver le fémur ++ tient ça n'a rien à voir c'est quoi ça
652 E	Le crane
653 E	La cervelle
654 P	Vous le reconnaissez
655 E	Non
656 P	Ben pourtant c'est moi hein
657 E	Ah + ah le martien
658 E	Qu'est-ce que vous avez eu
57' 00	659 P J'avais du prendre un coup sur la tête
660 E	C'est pas vrai
661 P	Si je vous jure que c'est moi + là tu reconnais pas regarde mon sourire + euh alors je suis en train de chercher tiens c'est quoi cette partie là + dans quel sens il faut le tourner pour le regarder ça comment on le sait comment on fait pour lire une radio
662 E	Il faut le mettre sur la lumière
663 P	Comment tu peux me dire dans quel sens il faut la dis moi + comment tu fais pour savoir + comment tu fais pour savoir + comment on fait pour savoir + c'est dans le bon sens là + comment tu fais pour savoir
664 E	Parce qu'il y a des trucs écrit
665 P	Ah parce qu'il y a des trucs écrit + allez on va les lire dans le bon sens les trucs écrits + ils sont écrit comment où il est le bon sens c'est le bon sens là + là tu es bon + voila + non c'est comme ça + c'est toujours pareil + c'est quelle partie de mon corps ça +
666 E	C'est le genou et le derrière du genou
667 P	C'est quoi ça
668 E	Le genou
669 P	C'est le genou exactement + c'est le genou + ça c'est quoi tient justement + oh + oh c'est quoi ça +
670 E	Le genou
671 P	C'est quoi ça
672 E	C'est la hanche
58' 00	673 P C'est la hanche tu crois + euh Eric c'est quoi à ton avis ça + ça
= 59' 30	674 E C'est le fémur et euh + le tibia et tout
675 P	Il y a attendez + il y a une ou deux articulations ici
676 E	Deux
677 P	Est-ce que ce sont les deux mêmes articulations
678 E	Non l'autre il est plus gros
679 P	Laquelle des deux articulations est la plus grosse + celle-là ou celle-là
680 E	Faites voir monsieur
681 E	Celle-là
682 E	Non c'est celle là
683 P	Billal l'articulation la plus grosse c'est laquelle à ton avis
684 E	C'est la droite
685 P	C'est celle-là ok + donc + on a dit que l'os le plus gros du corps c'est quoi déjà j'ai oublié +

	686 E	Le tibia
	687 P	C'est le tibia l'os le plus gros du corps
	688 E	Non
	689 P	C'est quoi + c'est l'os d'où le plus gros du corps tu n'a même pas besoin de regarder + c'est lequel + montrez moi l'os
	690 E	Le fémur
	691 P	C'est le fémur c'est celui-là + c'est l'os de la cuisse l'articulation la plus grosse c'est celui-là + donc ça veut dire que en haut j'ai un fémur + si en haut j'ai le fémur j'ai quoi en dessous + si en haut j'ai le fémur au-dessus + c'est quoi l'os qu'il y a en dessous
	692 E	C'est un c'est un + comment ça s'appelle
59' 30	693 P	Et ben vous regardez vous l'avez sur vous avez tout écrit + ça s'appelle comment
	694 E	Le tibia
	695 P	Le tibia alors vient me montrer où est le fémur ici
	696 E	Le fémur
	697 P	Sur cette feuille là où est le fémur
	698 E	C'est là
	699 P	Montre moi le fémur vous dites si vous êtes d'accord
	700 E	Là
	701 P	Ça c'est le fémur
	702 E	Je vois pas
	703 P	Attends + là + ça c'est le fémur + où est le tibia +
	704 E	Le tibia il est + là je crois
	705 P	Ah tu crois que c'est là
	706 E	Ouais ouais euh + lui je crois
60' 00	707 P	Ah tu crois et parce qu'il y en a deux en bas + on a dit qu'il y a tibia et péroné alors s'il y a tibia et péroné + vas-y vas-y tu peux aller regarder ++ alors
	708 E	Tibia
	709 P	Tibia et ça c'est le +
	710 E	Le pé... euh le
	711 P	Péroné + euh Miguel +
	712 E	Oui
	713 P	Il est où le péroné
61' 00	714 E	Là
	715 P	Je suis d'accord avec toi + là il y a le péroné exact le tibia il est où + (l'élève désigne l'os du doigt, sur une radiographie présentée par l'enseignant) + et le fémur + ouais + et c'est celui-là aussi pareil + d'accord + Sabrina + sur ce dessin il est où le péroné + le péroné c'est lequel + regarde bien + le péroné + t'es sure tu vois bien + Sabrina péroné + oui le tibia il est où + oui + et le fémur + ok t'es d'accord c'est bon + là dis moi Eric + Eric il est où le fémur +
	716 E	Le fémur
	717 P	Ouais
	718 E	Là
	719 P	Ouais c'est celui-là c'est celui-là aussi (l'os est présenté deux fois sur la radio : sur son coté gauche et sur son coté droit) + le tibia il est où tu le vois le tibia
	720 E	Le tibia il est le gros là
	721 P	Ouais et le péroné
	722 E	Le péroné il est juste là
	723 P	Et là de ce coté là
	724 E	**
61' 30	725 P	Ouais t'as tout compris + impeccable merci + c'est bien vous avez bien reconnu + alors je vais essayer de vous montrer autre chose + Sabrina tu es vraiment un bébé + tient + alors dans quel sens je dois la mettre c'est le bon sens ça
	726 E	Non
	727 P	C'est dans le bon sens
	728 E	Non
	729 P	Alors de l'autre coté comme ça
	730 E	Oui + c'est bon là
	731 P	Ok + regardez alors je vous montre un truc Eric tient toi correctement s'il te plait + alors justement quand on prend quand on prend les comment ça s'appelle cette feuille là + je suis allé faire une
	732 E	Un carbone
	733 E	Une radio
	734 P	Une radio le vrai mot c'est radio +
62' 00	735 E	Logie
	736 P	Non radiogra +
	737 E	Phie
	738 P	Une radiographie on va l'écrire le mot + je l'écrit + une radiographie +
	739 E	On l'écrit où monsieur
	740 P	Vous l'écrivez en bas du en bas du

	741 E	Squelette
	742 P	En bas du squelette oui + une + RA + DIO + GRA + PHIE (<i>l'enseignant écrit le mot au tableau</i>) + vous savez ce que ça veut dire graphie ++ alors regardez justement pour qu'on arrive à savoir dans quel sens + qu'est-ce qu'il y a écrit en bas ici là + tu peux lire il y a écrit quoi +
	743 E	Debout
	744 P	Debout + ça veut dire que quand ils ont pris la + la photo j'étais debout + sûrement comme ça + voilà c'est ça + donc debout
	745 E	C'est à vous ça
	746 P	Oui c'est à moi + donc on voit bien c'est mon bassin vous avez raison + c'est bon + ok + vous avez jamais vu une radio avant
63' 00	747 E	Non
	748 P	Vous n'en avez jamais regardé avant + alors + tient + ça c'est quelle partie ça + c'est quelle partie ça + Sabrina + c'est quelle partie ça
	749 E	Les cotes
	750 P	Oui + les cotes + qu'est-ce qu'on voit d'autre + regardez bien
	751 E	La colonne vertébrale
	752 P	La colonne vertébrale oui qu'est-ce qu'on voit d'autre
	753 E	Vertèbres
	754 E	Omoplate
	755 P	L'omoplate + euh on la voit pas beaucoup l'omoplate
	756 E	On voit les vertèbres
	757 P	On voit des vertèbres non on les voit pas bien les vertèbres
	758 E	Oui
	759 P	Si on les voit un tout petit peu en haut tu as raison + euh + comment s'appelle le truc là qui est comme ça + l'os qui est là comme ça
	760 E	Les épaules
	761 P	Non l'os qui est ici
63' 30	762 E	Le tuyau
	763 P	Je vous en avais parlé non c'est pas
	764 E	La cla...
	765 P	Vas-y
	766 E	Clalvé
	767 P	Non
	768 E	La clavicule
	769 P	Là
	770 E	La clavicule
	771 P	La clavicule c'est cet os qui est à plat vous le voyez + tout le monde + la clavicule c'est ça + la clavicule c'est cet os + d'accord + et regardez + c'est quoi le truc qu'on voit ici + il y a un espèce de truc rond + c'est pas un os + c'est quoi à votre avis ce truc qui est gros là +
64' 00	772 E	Le cœur ++
	773 P	Alors je vais voir si il y a une autre radio pour voir si vous reconnaissez des choses + c'est vous qui devez me dire ce que c'est + c'est quoi à votre avis
	774 E	Le bras
	775 P	Vas-y c'est ça
	776 E	Le bras
	777 P	C'est quelle articulation
	778 E	Là
	779 P	Oui ça s'appelle comment
	780 E	L'avant bras
	781 E	Le coude
	782 P	C'est le coude exactement + c'est le coude
	783 E	Ya l'uranus et le euh +
	784 P	Le quoi l'uranus ah non il n'y a pas l'uranus + le quoi
	785 E	Le ra
	786 P	L'hu +
	787 E	Dius
64' 30	788 P	Ah le radius + c'est lequel + tient toi correctement + là on peut pas savoir + le radius exact + je regarde s'il y en a une autre encore + qui vous parle + c'est quoi ça
65' 00	789 E	Monsieur je vois pas
	790 P	Ah je viens c'est quoi ça + c'est quoi ça cet os là + c'est quoi ça + c'est quoi ça + euh Billal + c'est quoi ça
	791 E	C'est ça
	792 P	Non + c'est quelle partie ça + regarde ++ regardez c'est quoi ça +
	793 E	Les vertèbres
	794 P	C'est quoi ça + les vertèbres tu les vois elles sont où + montre moi +

	795 E	La colonne vertébrale
	796 P	Merci + ça c'est la colonne vertébrale
	797 E	Elle est cassée
	798 P	Non elle n'est pas cassée c'est la colonne vertébrale + vous avez remarqué que entre la colonne + entre les vertèbres + est-ce qu'elles se touchent les vertèbres
65' 30	799 E	Non
	800 P	Sabrina est-ce qu'elles se touchent les vertèbres
	801 E	Je vois rien monsieur
	802 E	Non elles se touchent pas
	803 P	Est-ce qu'elles se touchent non + qu'est-ce qu'il y a entre chaque vertèbre +
	804 E	Euh
	805 E	Ya un creux
	806 P	Il y a un creux en fin de compte ici c'est comme un coussin + et c'est cette partie qu'il ne faut pas abimer + quand on a quand on a porté beaucoup de charges + les gens qui sont maçons qui portent beaucoup de poids + et ben ça ça s'écrase ça s'appelle un tass on parle d'un tassement des vertèbres en fin de compte c'est le petit coussin qui est entre les deux +
66' 00	807 E	Ça fait très mal
	808 P	Oui après ils ont très mal ils ont pas mal ils ont très mal + allez j'en fais encore une et puis j'arrête +
	809 E	Monsieur vous avez fait un gros accident de voiture ou quoi
66' 10	810 P	Non mais il y a toute une vie là + vous prenez votre petit cahier de leçons petit cahier de leçons +
	811 E	On a oublié des mots hein
	812 P	On a oublié des mots on a pas mis quoi +
	813 E	Euh
	814 P	Ça on verra après c'est pas grave + petit cahier de leçons +
	815 E	Qu'est ce qu'on fait on la colle celle là
	816 P	Euh oui vous la collez + petit cahier de + petit cahier + petit cahier + petit cahier + petit cahier la leçon la voila (l'enseignant distribue la trace écrite de la leçon photocopiée aux élèves) + on va le faire ensemble on va le faire ensemble + c'est bon pour tout le monde
	817 E	Ouais
67' 00	818 P	Alors la suite + je t'écoute tu commences à lire Eric + on colle pas dans ce sens mon grand on dirai que tu viens d'arriver + attends que ça sèche + je l'ai donné à tout le monde ça + on t'écoute Eric +
	819 E	A savoir
	820 P	A savoir + oui + vas-y
	821 E	Le corps est soutenu + par un ensemble d'o
	822 P	D'os + euh Nécibel attend stop stop stop attend attend
	823 E	Oh pourquoi tu parles toi
	824 P	Il est en train de dire que tu parles Nécibel + tu n'écoutes pas + tu finis de coller Nécibel on t'attend +
	825 E	Non j'attends pas moi j'y vais moi + le mouvement des os
67' 30	826 P	Non non non + le corps est soutenu par un ensemble d'os ça s'appelle comment + un ensemble d'os ça s'appelle comment +
	827 E	Le corps
	828 P	Le squelette + vous m'écrivez le squelette + vous écrivez le squelette ++ bon alors + tu l'as écrit le squelette
	829 E	Je sais pas comment ça s'écrit
68' 00	830 P	Tu plaisantes on l'a déjà écrit depuis le début de l'heure + le squelette + c'est la première chose que tu as eu ++ le squelette c'est écrit ici là + pourquoi tu as collé toutes les pages +
	831 E	On le met où ça
	832 P	Petit cahier je viens de le dire + petit cahier + le squelette + tu continue s'il te plait euh + Manon +
	833 F	Les +
	834 P	Les mouvements
	835 F	Les mouvements des os se font + grâce aux +
	836 P	Les mouvements des os se font grâce à quoi + grâce aux + muscles + ce qui permet les mouvements c'est les muscles
	837 E	Ah oui
68' 30	838 P	Les muscles oui sérieux c'est les muscles + les muscles c'est les muscles qui permettent de faire les mouvements + muscles M U S C L E S + à toi Sabrina
	839 F	Le squelette est composé de 206 os
69' 00	840 P	De 206 os très bien + de 206 os + ok impeccable + il se compose de la + donc le squelette humain il se compose de quoi en haut de la
	841 E	Tête
	842 P	De la tête + de la tête +
	843 E	Du bassin
	844 P	Attend + du
	845 E	Bassin +
	846 P	C'est thorax ou bassin là
	847 E	Bassin

69' 30	848 P	Alors on va mettre + on va mettre du thorax + du thorax du tronc du tronc même c'est encore mieux + c'est pareil + on va mettre du tronc on va mettre du tronc c'est plus simple + tronc ça s'écrit comme ça c'est pas grave + tronc + non mais tu vas voir tu peux le laisser parce que regarde + regarde + Nécibel + Nécibel tu peux le laisser parce qu'il va y avoir tronc donc du tronc + et on va rajouter un petit truc il n'y est pas on va rajouter + vous mettez à coté de ce mot vous mettez une petite étoile + que vous mettez en dessous du texte + on a oublié j'ai oublié une petite chose + vous l'avez dit c'est bassin + c'est le mot bassin +	
70' 00	849 E	On le met où monsieur	
	850 P	Tu as écrit ce mot tronc + du tronc + de la tête du tronc et du bassin c'est parfait c'est tout il y a tout + c'est bon + c'est très bien + euh on continue la suite + alors c'est quoi +	
	851 E	Les bras	
	852 P	Donc c'est les bras exactement + on met la parenthèse et on met les bras + ok	
70' 30	853 E	Où monsieur	
	854 P	Tu suis Miguel + on a marqué les deux membres supérieurs ce sont les bras il faudra l'apprendre ça + la suite tu me lis la suite Billal + les deux membres +	
	855 E	Il faut faire quoi jusqu'au bout	
	856 P	C'est la leçon mon grand	
	857 E	Mais laquelle	
	858 P	Mais t'as pas collé ta feuille dans le bon sens déjà ++ alors + les deux membres inférieurs c'est quoi	
	859 E	Euh	
	860 P	C'est quoi les membres inférieurs + c'est quoi les membres inférieurs + c'est quoi les membres inférieurs +	
	861 E	C'est en dessous	
	862 P	C'est les gambes c'est la partie en dessous + donc la suite tu lis la suite s'il te plait Sabrina + la tête	
71' 00	863 E	La tête est	
	864 P	Plus fort	
	865 E	La tête est + est supportée + par la colonne + vertébrale qui + est composée de +	
	866 P	De ça on ne sait pas encore on verra après + on le verra dans le documentaire de c'est pas sorcier + continue + certaines	
	867 E	Certaines sont soudées entre elles	
	868 P	Ah stop certaines sont soudées entre elles + les vertèbres qu'on a vu qui étaient soudées entre elles + c'est ce qui donne l'impression d'avoir une petite queue + c'est quoi les vertèbres qui sont soudées + euh Eric a dit que c'était comme une petite queue c'est quoi + il a dit le nom + quand on tombe dessus quand on fait du roller ou du patinage	
	869 E	Ah le counix	
	870 P	Le le coc	
	871 E	Xys	
	872 P	Le coccyx c'est ça c'est le coccyx très bien continue à lire s'il te plait euh Nécibel + le thorax + d'accord le thorax est composé de + d'une paire de cotes	
71' 30	873 E	Ah d'une + d'une paire de coté	
	874 P	De cotes	
	875 E	De cotes + il forme la cage to +	
	876 P	Thoracique	
	877 E	Thoracique	
	72' 15	878 P	On verra ça dans le documentaire aussi alors ce qu'on va faire on va s'arrêter là pour aujourd'hui + euh ce que vous allez faire + vous allez me remonter les rideaux en priorité + ya + ya Zara qui va passer pour récupérer les ciseaux + Miguel tu récupère les + les colles + vous fermez vos cahiers + et euh Johanna tu ramasses les cahiers s'il te plait tu les remets euh + tu les remets à leur place tous les cahiers + la leçon vous me la révisez pour demain + la leçon vous la révisez pour demain +
	72' 45		

Annexe 13 : Transcription de la séance de SVT enregistrée en juin 2015 en UPE2A au collège Chape - Classe : UPE2A

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		48 min 30 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		409
	ENSEIGNANTE		189
	ELEVES	Individuel	170
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	50

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignante**

➤ **Etayage de l'enseignante**

0' 00	1 P	Qu'est-ce que c'est
	2 F	C'est le corps humain
	3 P	Ah le corps humain + là + et je vais vous demander de placer tous ces mots + sur + le dessin qui est ici + c'est quoi ce dessin
	4 F	C'est le corps humain
	5 P	C'est quoi le dessin
	6 G	C'est +
	7 P	C'est quoi
	8 G	corps de un personne
0' 30	9 P	le corps d'une personne + (l'enseignante représente une silhouette au tableau, des légendes à compléter ainsi que la série de mots suivants : nez, trachée, poumon gauche, poumon droit, bouche) + allez vous essayez de replacer + les mots ++
1' 30	10 G	ah madame + il y a pas tout
	11 P	non il n'y a pas tout non + effectivement + il y a des traits + attention llda + il y a des traits mais attention + parce qu'il n'y a pas tous les mots écrits au tableau d'accord + allez vas-y ++++
3' 00	12 G	madame c'est comment
	13 P	alors mets-le comme ça sur toi + là ça fait à droite là ça fait à gauche + de ton coté + là c'est à droite là c'est à gauche + met-le comme ça sur toi + et tu vas trouver la droite et la gauche + voila + donc là c'est le poumon
	14 G	à gauche
	15 P	là c'est quoi c'est ta droite ou ta gauche
	16 G	à droite
	17 F1	à gauche
	18 P	ça c'est à gauche Theresa
	19 F1	ah + à droite
	20 P	à droite donc ça c'est le poumon + droit et ça c'est le poumon
	21 F1	à gauche
3' 30	22 P	ici + gauche ++ tu as écris quoi là + un t ou un d
	23 G4	euh droit
	24 P	c'est un d alors ++ allez c'est bien Malamine + cherche la bouche ++ t'es pas du bon coté Youssouf +
	25 G5	ah ben je fais comme ça
	26 P	mets-le sur toi comme ça + voila c'est le contraire + donc où est ta droite + où est ta droite ++ là tu as écrit pomon + pomon + donc où est ta droite où est ta droite + voila + poumon c'est P O U M O N + sinon c'est pomon + là aussi +
	27 F	madame j'ai fini

	28 P	fais moi une belle écriture + que ce soit beau + magnifique + poumon droit poumon gauche oui + nez bouche regarde bien comment ça s'écrit trachée +
	29 F	oui
	30 P	regarde
	31 F	T R A C H O O
	32 P	O O
	33 F	E E
5' 30	34 P	Attention c'est é e + e accent aigu + E + c'est bon là
	35 G	Madame +
	36 P	C'est pas ça + allez encore 2 minutes et après on voit ensemble + comment t'as écrit + tu as écrits poumion + c'est poumon + alors attention
	37 F	Allez-y madame
6' 30	38 P	Alors c'est à gauche ou à droite +
	39 G	A droite
	40 P	A droite d'accord + donc c'est poumon + droit + c'est l'inverse ++ Adriane ++ allez on y va ensemble + alors + bon je mets ma pancarte ici + euh + Adriane + vient nous montrer le nez + ici c'est bon tout le monde l'a écrit ici le nez
	41 C	Oui
	42 P	Madjula le nez tu l'as mis où +
	43 G	Quoi
	44 P	E Z + ensuite + Theresa + le poumon gauche + est-ce que tout le monde est d'accord
	45 F	Oui + Youssouf est-ce que tu es d'accord que le poumon gauche c'est ici +
	46 G5	Non
	47 C	Oui oui
7' 30	48 P	Pourquoi non + ça c'est ma main gauche ou droite
	49 G5	A gauche
	50 P	A gauche donc gauche ok + c'est bon + euh Billel + la bouche s'il te plaît + llda c'est bon pour la bouche +
	51 F5	Oui
	52 P	C'est bon + Malamine ++ mais ça c'est pas bon + Malamine + ça + pas bon + le + et le dernier mot c'est quoi ce mot + qui peut le lire ce mot +
8' 30	53 G	Trach
9' 30	54 P	Trachée + ou est-ce que vous l'avez placée la trachée + voila ici + ici + ouais c'est ça ici là ++ allez qui peut me relire les mots qu'il y a d'écrit au tableau + Erika
	55 F6	Les nez
	56 P	Oui
	57 F6	Les + trachée +
	58 P	Comment t'as dit + trachée +
	59 F6	Poumon à gauche poumon à droite
	60 P	Poumon gauche
	61 F6	Poumon gauche
10' 00	62 P	il n'y a pas écrit "à"
	63 F6	poumon droite + bouche
	64 P	bouche + euh nez on dit le nez ou la nez +
	65 C	le nez
	66 P	le nez + d'après vous trachée on dit le ou la trachée +
	67 C	le
	68 F	la
	69 P	c'est la
	70 G	la trachée
	71 P	la trachée + poumon gauche et poumon droit c'est le ou la poumon
	72 F	la
	73 C	le le
	74 P	le poumon + le poumon
	75 F	le poumon
	76 P	alors + les poumons et le poumon gauche le poumon droit + bouche c'est le ou la bouche
	77 C	la bouche
	78 P	la bouche qui va m'écrire les articles devant
	79 F	moi madame
	80 P	allez vas-y + tu en écris 3 et après Theresa continue ++ ah non c'est pas la poumon
	81 F	c'est lé
11' 00	82 P	le poumon
	83 F	le
	84 P	Oui + vas-y Theresa ++ chut chut + oui + non la + pourquoi tu as écrit la poumon
	85 F1	Ah
	86 P	Bien + alors qu'est-ce que c'est tout ça là + pourquoi est-ce qu'aujourd'hui on regarde tout ça + d'après vous + c'est

		quoi ça (l'enseignante montre la globalité du système respiratoire qu'elle a représenté au tableau) llda	
	87 F5	Respiration	
	88 P	Respiration oui + et l'oxygène c'est quoi	
	89 G	C'est O + c'est O ² O ² O ²	
	90 P	O ²	
	91 G	Respiration	
	92 P	Qu'est-ce que c'est l'oxygène + ça permet quoi l'oxygène +	
	93 F	Ah respirer	
	94 P	De respirer mais surtout sans l'oxygène	
	95 C	Bonne nuit	
	96 P	Voilà + sans l'oxygène on ne serait pas là + donc ça permet de vivre + qui + respire + est-ce qu'il y a seulement les humains qui respirent	
	97 F	Non + les plantes	
	98 P	Les plantes	
	99 F	Les animaux	
	100 P	Les animaux + et est-ce que + sous l'eau + on peut respirer aussi	
	101 F	Oui	
	102 G	Non	
	103 P	Non + alors nous les humains est-ce qu'on peut respirer	
13' 00	104 G	Non les poissons	
	105 P	Non + les poissons ils respirent pas	
	106 G	Ils respirent normal	
	107 P	Ça veut dire quoi ils respirent normal	
	108 F	Ils respirent	
	109 P	Comment est-ce qu'ils respirent est-ce qu'ils respirent comme nous	
	110 G	Non	
	111 P	Avec leur ventilation naturelle on appelle ça les branchies	
	112 C	Ah	
	113 P	D'accord ils respirent voyez sur les poissons + qui vient dessiner un poisson au tableau	
	114 F6	Moi madame	
	115 P	Allez Erica ++ est-ce que tu sais à peu près où se trouvent les branchies des poissons	
	116 F6	Non	
14' 00	117 P	Alors ça c'est les nageoires ++ allez qui vient compléter son dessin	
	118 G2	Moi	
	119 P	Allez vas-y Billel ++ d'accord c'est vu du dessus quoi ++ d'accord + ok + donc vu du dessus effectivement ici on va dire qu'il y a les branchies sur le coté elles sont souvent + ici +	
	120 C	Ah	
	121 P	D'accord + ça ça bouge et ça leur permet de respirer + ok + ça ce sont les nageoires + d'accord les nageoires et ça c'est quoi + comment + c'est quoi + je l'ai entendu + la queue + quand je fais ça quand je fais ça + quand je fais ça + alors + je respire + j'arrête la respiration + alors + inspirer	
16' 00	122 C	Ah	
	123 P	Expirer	
	124 F	Expirer	
	125 G	Inspirer	
	126 P	Inspirer	
	127 C	Inspirer	
	128 P	Expirer	
	129 C	Expirer	
	130 P	Encore une fois	
	131 F	Expirer	
	132 P	Inspirer	
	133 C	Inspirer expirer	
	134 P	Expirer + on inspire par le	
	135 C	Nez	
	136 P	Le nez + ensuite l'air il va où d'après vous + alors il va ici + <u>ici on a vu comment ça s'appelle</u> +	
	137 F	Trakée	
	138 P	La trachée et il arrive où +	
16' 30	139 C	A le pomon	
	140 P	Pomon ?	
	141 C	Poumon	
	142 P	Poumon + poumon d'accord il arrive dans le poumon + une fois dans les poumons + ça va où après l'oxygène + il va où après +	
	143 G	Ah dans le +	
	144 P	Dans tout le corps + par quoi est-ce qu'il est + comment est-ce qu'il se diffuse l'oxygène +	

17' 00	145 G	Le sang
	146 P	Oui dans le sang + dans le sang et il vous permet + de faire bouger vos muscles + d'accord de faire du sport ça vous permet de faire tout ça + quand j'expire + (l'enseignante fait une grande expiration) il vient d'où l'air
	147 F	Des poumons
	148 P	Des poumons et il ressort par la + bouche ok
17' 30	149 G	La gorge
	150 P	Alors la gorge c'est à l'extérieur d'accord + à l'intérieur du corps + il y a la trachée à l'intérieur + d'accord + tout ça c'est la gorge + le cou + et à l'intérieur + à l'intérieur in a pleins d'organes tu sais on a l'estomac + qu'est-ce qu'on a comme organes à l'intérieur du corps +
	151 F	Pancréas
	152 P	Tu l'as dit le pancréas + qu'est-ce qu'on a encore
18' 00	153 F	Bechide bechide
	154 P	C'est quoi ça + ah le vessie +
	155 C	Eh oui
	156 P	Vessie on dit + la vessie ++ est-ce que vous pouvez essayer + chut + est-ce que vous pouvez essayer + d'inspirer + et d'expirer + allez + tous + vous pouvez vous lever si vous voulez + allez + levez-vous ++ est-ce que vous pouvez essayer d'inspirer + par le nez Miloud + Miloud + alors qu'est-ce qui se passe quand on inspire
	157 G3	L'air il rentre
	158 P	Alors l'air il rentre et qu'est-ce qui se passe ici +
	159 G3	Reste là
	160 P	Là en haut ça gonfle + ça s'ouvre pas sinon t'imagines ya tout qui euh + mais oui ça gonfle d'accord + et quand vous expirez + ça se + alors le contraire de gonfle on peut dire
19' 30	161 G3	Dégonfler
	162 P	Dégonfler oui + ça gonfle et ça se dégonfle + d'accord + est-ce que + est-ce que vous vous rendez compte + qu'on respire toute la journée est-ce que vous vous en rendez compte + est-ce que vous avez conscience de respirer +
	163 G	Oui
	164 P	Oui ?
	165 C	Non
	166 G	toute la journée
	167 P	Toute la journée est-ce que t'as conscience de + ah tient + je suis en train de respirer
	168 C	Non
20' 00	169 P	Non hein + on en a pas conscience + quand on en a pas conscience c'est qu'on fait quelque chose sans s'en rendre compte + qu'est-ce que c'est alors quand on fait quelque chose toujours sans s'en rendre compte +
	170 F	C'est parler
	171 P	C'est + c'est quoi
	172 G	Parler
	173 F	Parler madame
	174 P	Parler + ah oui ça parler toi tu le fais sans t'en rendre compte + c'est automatique d'accord + c'est automatique c'est en nous on fait ça de façon automatique + est-ce que quand on fait ça de façon automatique les poumons on fait autant gonfler les poumons + ou autant dégonfler + est-ce qu'on fait vraiment bouger notre ventre aussi +
	175 G	Euh
	176 F	Répétez madame
21' 00	177 P	Ouais je vais répéter + est-ce que quand je respire normalement + toute la journée + est-ce que mon ventre bouge beaucoup est-ce que mes poumons bougent beaucoup + et quand je fais ça + vraiment je fais vraiment bouger + d'accord + mes organes + est-ce que quand je respire toute la journée mes organes ils bougent autant
	178 F	Oui
21' 45	179 G	Oui mais c'est pas comme euh
	180 P	Un peu moins + d'accord + alors vous savez que par exemple + les bébés + quand ils viennent de naître + quand on respire + par exemple + les bébés ou des exercices qu'on fait de respiration pour les gens qui sont très stressés par exemple + ou quand on fait des exercices au théâtre + ou au cinéma on a notre respiration + cette respiration là on l'a oublié c'est notre respiration qu'on a quand on est bébé + et donc c'est celle-là + j'expire j'ai mon ventre qui rentre et j'ai les poumons qui gonflent d'accord + j'expire + j'ai le ventre qui se dégonfle et les poumons qui se dégonflent + d'accord est-ce que vous pouvez essayer de faire ça + alors rentre le + mettez-vous debout allez + essaie tu rentres le ventre + rentre le ventre + vas-y fait voir + fait voir + fait voir Madjula + non + c'est pas ça encore vas-y + t'as pas relâché le ventre tu gardes tout + (rires de la classe) + vas-y refais + c'est mieux + Youssouf + mais c'est debout déjà les garçons là + allez + debout + debout + fais voir Billel + fais voir Billel + fais voir Miloud allez + allez respire l'air + non + t'as pas envie de participer + je peux voir Malamine + non pas la bouche le nez + alors ça quand vous êtes stressés + quand vous êtes stressés + c'est un petit exercice que vous pouvez faire pour vous + pour vous relâcher + d'accord non mais c'est un vrai exercice Miloud + c'est un vrai exercice pour se relaxer + pour se relâcher + pour se détendre + d'accord + c'est un vrai exercice + bon est-ce que ça va
25' 00	181 F	Oui
	182 P	Oui + bien + est-ce que vous alors vous est-ce que vous respirez bien tous
	183 G	Oui
	184 P	Oui + est-ce que vous avez des problèmes pour respirer +

	185 C	Non
	186 P	Non + est-ce qu'il peut y avoir des gens qui peuvent avoir des problèmes pour respirer +
	187 G	Oui les fim + les fimeurs
25' 30	188 P	Alors les fumeurs tient oui + pourquoi + pourquoi est-ce que les fumeurs ils peuvent avoir des problèmes pour respirer
	189 G	Parce que les poumons n'est pas bon avec la fumée
	190 G	Parce que ils fument beaucoup ils ont les poumons noirs
	191 P	Oui voila parce que la fumée elle vient dans les poumons d'accord + quand on fume + comment ça s'appelle ça
	192 F	Cigare
26' 00	193 P	Les cigarettes d'accord quand on fume les cigarettes + la fumée + la fumée + la fumée elle vient et elle reste dans les poumons + d'accord la fumée qu'est-ce que c'est la fumée +
	194 G	Cigarette
	195 P	La fumée de cigarette qu'est-ce que vous connaissez d'autre +
	196 G	Euh + chicha
	197 P	Voila la fumée du feu la fumée de la cheminée + on l'a vu tout ça ok + bien + est-ce que vous savez + est-ce que vous savez qu'est-ce qu'il y a + dans la cigarette +
	198 C	Non
	199 P	Est-ce que vous savez ce qu'il y a dans la cigarette +
	200 F	Cingarakou cingarakou
	201 P	Oui + comment on dit en français
	202 G	Tabako
	203 P	Tabac
	204 C	Tabac
	205 P	D'accord
	206 F	Oui
	207 P	Il y a du tabac
	208 G	Tabac
	209 P	Oui ce qu'on fume c'est du tabac + <i>(l'enseignante écrit le mot "tabac" au tableau)</i> on écrit tabac + d'accord + et qu'est-ce qu'il y a encore dans la cigarette +
27' 00	210 C	Euh
	211 P	Est-ce que vous pensez qu'il y a seulement du tabac + alors il y a la feuille qui enroule la cigarette +
	212 G	Foutou foutou
	213 G	Nicotine
27' 45	214 P	Ah ce qu'on met au bout + le filtre + le filtre d'accord + parce que le filtre + quelque chose qui filtre + il est censé garder tout ce qui n'est pas bon + mais en vrai ça fonctionne pas comme ça + alors je vais vous donner + c'est un pour deux j'en ai pas pour tout le monde + non mais c'est juste pour vous montrer ce qu'il y a dans la cigarette en fait + un pour deux + alors qu'est-ce qu'il y a écrit c'est quoi le titre +
	215 G	Danger poison
	216 P	Poison ah vous l'avez bien lu + c'est quoi le poison on l'a vu l'autre jour
	217 F	Poison euh on meurt
	218 P	Oui quand je prends du poison je mœurs + qu'est-ce qu'il y a à Blanche Neige
	219 F	Le poison dans le pomme
	220 P	Le poison dans la pomme d'accord c'est quelque chose qui nous fait + mourir ou qui peut nous rendre très très malade + d'accord
28'35	221 G	C'est pas bon
	222 P	C'est pas bon + essayez de lire un petit peu
29' 00		Alors ce qu'il y a en gras c'est pas très important + mais ce qu'il y a en dessous parce qu'il y a des mots que vous connaissez ++ il y a des mots que vous pouvez comprendre + ici qu'est-ce que vous pouvez comprendre un petit peu
	223 F2	Ça + ***** <i>(l'élève parle dans sa langue maternelle)</i>
	224 P	Insecticide + alors il y a de l'insecticide oui Irina l'a annoncé c'est quoi de l'insecticide +
	225 F	Un truc pour les insectes
	226 P	Oui + c'est des choses pour tuer + les insectes + c'est quoi les insectes
	227 F	Ah mouche moustique
	228 P	Tu ne sais pas ce que c'est + alors donnez moi des exemples d'insectes +
	229 F	Mouche moustique
	230 P	Alors les moustiques + les mouches les cafards + au sol qu'est-ce qu'on peut trouver par terre
	231 F	**** <i>(l'élève prononce le mot "cafard" dans sa langue maternelle)</i>
	232 P	Alors + cafard + en français c'est cafard + les tous petits petits avec les pattes
	233 C	**** <i>(les élèves s'expriment dans leur langue maternelle)</i>
	234 P	Alors les araignées + oui + les tout petits petits + petits noirs
30' 00	235 F	Cougue
	236 P	Les fourmis
	237 C	Ah fourmis
30' 30	238 P	Les fourmis + d'accord + tout ce qui va sur les plantes aussi qui mange les plantes + d'accord sur les fruits et les légumes + souvent les agriculteurs ils mettent des insecticides + pour + tuer + les animaux + qui viennent manger les

		fruits et les légumes + et donc vous vous retrouvez de l'insecticide + dans la cigarette + est-ce que c'est bon ça pour vous
	239 F	Non c'est pas bon pour nous
	240 P	Ok + qu'est-ce qui se passe aussi quand + est-ce que vous lavez les fruits et les légumes avant de les manger
	241 F	Oui
	242 P	Oui + pourquoi
	243 F	Parce qu'il y a de + microbes
	244 P	Alors des microbes oui + pourquoi encore
	245 F	Parce que dans la serre on lave euh
	246 P	Voilà parce qu'on enlève les insectes et qu'on peut enlever la terre et pourquoi encore + on vient de le dire +
	247 G	Les maladies
	248 F5	Parce que c'est bien de laver avant de manger
	249 P	Oui ah ben + ça on est d'accord lida mais il-y-a des raisons pour ça c'est pas juste c'est bien parce que
	250 F	Ah parce que le insecticide là
	251 P	Voilà parce que on met aussi de l'insecticide donc c'est nous qu'on peut être contaminé + donc si je fume une cigarette je mange + je respire de l'insecticide d'accord oui + attend on va regarder + qu'est-ce que vous comprenez encore comme mots là regardez surtout les mots en-dessous
	252 F	Détergent
	253 P	C'est quoi le détergent
	254 F	C'est pour laver le +
	255 P	Oui c'est pour laver on dit aussi pour désinfecter + d'accord le sol les lavabos
32' 00	256 G	C'est quoi le tabac
	257 P	Le tabac c'est de l'herbe qu'on fait pousser + chut + le tabac c'est une plante qu'on fait pousser d'accord et après tu récupère ça en fait de l'herbe + d'accord + alors ensuite qu'est-ce que vous comprenez comme mots
	258 F	La acétone
	259 P	Acétone + c'est quoi l'acétone
	260 F	C'est pour peindre vernis
32' 30	261 P	Ah par exemple on peut pour le vernis à ongle
	262 F	C'est disolve
33' 00	263 P	Dissolvant voilà + pour enlever + le vernis à ongle + donc + on fait un petit bilan là 2 secondes + on retrouve + de l'insecticide + du + qu'est-ce qu'on a dit du détergent + et du dissolvant de l'acétone qu'est-ce qu'on retrouve encore à l'intérieur ++ alors qu'est-ce que vous comprenez encore comme mots + ici vous avez ça là oui + regardez ici là + qu'est-ce qu'il y a écrit en dessous entre parenthèses +
	264 F	Gaz
	265 P	Gaz
	266 F	D'échappement
	267 P	C'est quoi le gaz d'échappement +
	268 G	Gaz gaz
	269 P	Gaz d'échappement c'est quoi +
	270 G	Du gaz des euh
	271 P	Alors du gaz +
	272 G	Paranoïa + du gaz
	273 P	Ouais quand on fait le cuisine +d'accord + il y a du gaz aussi dans les usines +oui + et quand on roule en voiture + d'accord je suis dans ma voiture + qu'est-ce qui sort ensuite de la voiture
35' 00	274 G	Du gaz
	275 P	Du gaz + de la fumée du gaz oil et ça s'appelle du gaz d'échappement + c'est quelque chose qui sort de la voiture donc tous les polluants qu'on met dans l'essence pour la voiture et ben nous on les retrouve dans la cigarette + d'accord + Youssouf arrête toi de rire
	276 G5	C'est Malamine
	277 P	Non c'est toi qui l'embête t'es toujours en train de l'embêter + bon et ensuite + euh on trouve encore + ça ici est-ce que vous arrivez à la lire
	278 F	Boise le
	279 P	Poison violent + ça s'appelle de l'arsenic et c'est un poison très très très violent + d'accord + donc est-ce qu'on retrouve des choses bien + dans la cigarette
	280 C	Non + rien
	281 P	Rien + d'accord + est-ce que vous pensez que vous allez fumer des cigarettes
	282 C	Non
	283 F	Jamais madame
36' 00	284 P	Jamais + est-ce qu'il y en a un qui fume ici + (rises)
	285 F	Maman elle fume
	286 P	Maman elle fume + alors maman fume tout ça
	287 G	Ma grand-mère
	288 P	Ben alors ta grand-mère fume tout ça + est-ce que vous pensez + est-ce que vous pensez que vous + donc vous ne fumez pas + on part du principe que vous ne fumez pas (rises de la classe car l'un des garçons fume) +

	289 G	Moi je fume
	290 P	Tu fumes
	291 G	Ah la la
	292 P	C'est pas grave +alors on part du principe que vous ne fumez pas + donc si papa maman tati tonton sœur euh grand-mère euh + tout ce que vous voulez fume + à coté de vous
	293 F	Ouais
	294 P	Est-ce que vous c'est comme si vous fumiez
	295 C	Oui
37' 00	296 G3	plus
	297 P	D'accord + oui Miloud + tu peux expliquer + tu peux répéter +alors ce qu'il dit Miloud oui + si par exemple moi je suis là et je fume + à coté de Theresa + d'accord + moi je fume donc la fumée va dans mes poumons à moi + je me contamine moi toute seule + mais je contamine aussi Theresa + qui fume peut-être plus que moi + et ça s'appelle être fumeur passif + d'accord on appelle ça un fumeur passif + et donc Theresa elle est contaminée aussi
	298 F	Madame mais en France + euh
	299 P	En France les gens fument beaucoup ?
	300 C	Oui
	301 P	Oui + les gens ils fument beaucoup est-ce que vous savez si dans les restaurants on peut fumer
	302 C	Non
	303 P	Non c'est interdit hein + est-ce qu'on peut fumer dans des bibliothèques
	304 C	Non
	305 P	Dans les cinémas
	306 C	Non
	307 F	Tous les lieux publics non
37' 30	308 P	Voilà très bien + est-ce que en France on a le droit de fumer dans la rue
	309 C	Oui
	310 P	Dans sa maison
	311 C	Oui
	312 P	Dans sa voiture
	313 C	Oui
38' 00	314 P	Et s'il y a des enfants dans sa voiture est-ce qu'on a le droit de fumer
	315 F	Non
	316 P	Alors oui et non + jusqu'à 12 ans + si on a un enfant + qui a moins de 12 ans dans sa voiture + on a pas le droit de fumer + c'est une loi qui vient de passer + et si l'enfant il a plus de 12 ans + on a le droit de fumer + mais bon c'est la même chose parce que bon l'enfant il est contaminé quand même
	317 G	Ah oui c'est vrai
	318 P	Voilà + d'accord + bon est-ce que vous avez des questions sur le tabac + non + ca va + ok on a vu que le tabac pouvait nous rendre malade qu'est-ce qu'on a comme maladie l'ida très connue et qu'on vous a demandé par exemple dans la fiche d'infirmerie +
	319 G	Cancer
38' 45	320 P	On vous demande tout le temps alors ça peut provoquer des cancers + oui tout le monde sait ce que c'est le cancer
	321 C	Oui
39' 00	322 P	Oui + vous comprenez tous + ça va Madjula + alors + une maladie + mais moins grave + d'accord + qu'aujourd'hui beaucoup d'enfants et beaucoup de gens ont + ce qui fait que tu avais de gros problèmes à respirer et vous savez souvent ils prennent un petit médicament ça fait pchit pchit
	323 C	L'asthme l'asthme
	324 P	De l'asthme ok ça peut provoquer de l'asthme + qu'est-ce qui fait aussi + qu'on peut être malade il n'y a pas que la cigarette + rappelez-vous on a vu pendant un cours comment ça s'appelle quand l'air il n'est pas très très bon
39' 20	325 F	La pollution
	326 P	La pollution + est-ce que vous savez si ici + la région en France elle est beaucoup polluée ou pas
	327 C	Oui
	328 F	Sais pas
	329 P	Vous savez pas +est-ce que vous savez si la région + ici du sud de la France du sud on est où + sud est sud ouest
	330 C	Sud
	331 P	Sud quoi + est ouest
	332 F	Ouest
	333 G	Est
	334 P	Sud est + oui + est-ce que vous savez si c'est beaucoup pollué ou pas
	335 F	Et beaucoup
	336 G	Oui
	337 P	Oui + comment tu sais +
	338 F6	***** (l'élève s'exprime dans sa langue maternelle)
	339 P	En français Erica + bon essayez de vous resserrer parce que j'ai pas beaucoup de papiers
	340 F6	Et voilà
	341 P	Resserrez-vous les filles regardez la carte + regardez ensemble + ici + alors d'après vous + essayez de retrouver

40' 30	342 G	Marseille essayez de retrouver Paris
	343 P	Oui il est là
	344 G	Allez on regarde ensemble Marseille Paris c'est où Paris
	345 P	Ici
	346 F2	D'accord montrez-moi + Irina
41' 30	347 P	Là
	348 G	Ok + et Marseille + alors regardez par rapport à la légende + Paris Marseille ok ++ d'accord Marseille + alors regardez la légende maintenant + voila + regardez la légende + ici il y a beaucoup de pollution + alors quelles sont les couleurs que vous voyez sur la carte
	349 P	Vert euh jaune rouge vert
	350 C	Rouge et jaune d'accord + est-ce que vous avez réussi un petit peu à lire ici
	351 P	Oui
	352 G	Oui + alors c'est quoi le titre +
	353 P	Qualité de l'air
42' 00	354 G	Qualité de l'air + oui c'est bien la qualité de l'air ça veut dire est-ce que l'air il est bien ou est-ce qu'il est pas bien d'accord le petit carré vert c'est
	355 P	Bonne à très bonne
	356 C	Bonne à très bonne ça veut dire que l'air il est bon + le jaune c'est +
	357 P	Moye moyen
	358 C	Moyenne
	359 P	Moyenne
	360 C	Mauvaise
	361 P	Mauvaise
	362 G	Mauvaise vous comprenez
	363 P	Mauvaise
	364 F	Moyen moyenne ça veut dire + oui ça va à peu près d'accord et mauvaise c'est + c'est pas bien d'accord + donc mauvais c'est le contraire ça va Madjula + Johanna ça va + bon + mauvais + Theresa + bon mauvais + et le dernier en rouge
	365 P	Mauvaise très mauvaise
	366 G	Mauvaise très mauvaise + d'accord + alors à Paris
	367 P	Mauvaise à très mauvaise
	368 C	Mauvaise à très mauvaise donc est-ce qu'on respire bien à Paris
	369 P	Non
	370 C	Non + et à Marseille dans la région
	371 F	Non
	372 F	Entre
	373 P	Non
	374 G	Et ben non + regarde c'est rouge Marseille c'est là
	375 P	Ah
43' 30	376 G	D'accord + à Marseille on ne respire pas très très bien d'accord il y a beaucoup + de pollution + ok + ça va
	377 P	Madame ça c'est toujours Marseille + le rouge
	378 C	Non ça c'est la région + la région pas la ville + Marseille voila c'est là ++ alors je vais vous on va faire le même exercice pour la carte du monde vous allez chercher dans vos pays + si la qualité de l'air est bonne ou pas + (l'enseignante distribue une planisphère légendée en fonction du degré de pollution de l'air dans chaque pays) + regardez dans vos pays cherchez vos pays + enlève le sac là vous pouvez pas travailler ensemble + Theresa + donne moi ça + viens ici
46' 00	379 F	Malamine + Youssouf + alors c'est où l'Algérie + alors ici l'Algérie + euh ici t'as la France + et la Roumanie c'est à peu près par là + d'accord + donc toi ça va à peu près + regarde ici + faible élevée ++ alors + Madjula où on en est + là c'est quoi c'est pollué ou c'est pas pollué + d'accord + essayez de lire là tu vois + là il y a le pays de Malamine + alors là c'est beaucoup pollué ou pas + regardez aux Philippines est-ce qu'il y a de la pollution + regarde aux Philippines est-ce que c'est beaucoup pollué + c'est où les Philippines
	380 F	Ici
	381 F	C'est ici madame
	382 G	C'est vert un peu
	383 P	Madame c'est là Philippines
	384 F	Euh ici là
46' 50	385 P	Voilà ici + en haut c'est le Japon d'accord c'est ici + est-ce que c'est pollué
47' 00	386 C	Non
	387 P	Un petit peu quand même hein + puisque quand c'est blanc + quand c'est blanc ça veut dire que c'est moyen quand même hein d'accord + ok + on a vu euh + en France est-ce que c'est pollué +
	388 F	Oui
	389 P	Ouais hein + c'est moyen mais c'est pollué ouais + où est-ce que c'est le plus + pollué
	390 G	Asie madame Asie
	391 P	Alors en Asie oui est-ce que vous reconnaissez 2 pays 2 3 grands pays +
	392 G	Chine

47' 30	391 F 392 P 393 F 394 P 395 F 396 G 397 F	Russie En Asie + là il y a la Chine Tunisia (<i>rires</i>) La Tunisie c'est un peu pollué oui + le pays qui fait comme ça là + le pays préféré de Billel (<i>rires</i>) L'Asie Paris India	117
48' 00	398 P 399 C 400 P 401 F 402 F 403 C 404 F	L'Inde + est-ce que c'est pollué l'Inde Oui + D'accord + ça va + en Amérique + aux Etats Unis est-ce que c'est pollué Oui madame Non Non Petit peu madame	
48' 30	405 P 406 F 407 P 408 C 409 P	Un peu quand même hein + d'accord c'est un peu pollué ++ en Amérique + beaucoup de Ah oui Les usines on dit les usines + les usines + est-ce que ça va Oui Oui + ok	

Annexe 14 : Transcription de la séance d'EPS observée et filmée en juin 2012 au collège Marseilleveyre - Classe : 5ème 6

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		84 min 0 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		144
	ENSEIGNANTE		58
	ELEVES	Individuel	84
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	2

➤ Verbalisation par l'enseignant de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignant

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignant

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignant**

➤ Etayage de l'enseignant

0' 00	1 P	<i>Consignes de début de séance (durée : 2' 20)</i>
1' 00		Bon euh donc comme vous avez déjà été évalués aujourd'hui on va faire euh un tournoi type tournoi de + de rencontre UNSS + comme ça se passe en rencontres officielles le mercredi après-midi + d'accord donc d'abord on va faire l'échauffement + ensuite je vous donnerai les euh les consignes pour + vous organiser + d'une manière euh par affinité vous allez faire des équipes et ensuite vous serez répartis sur les terrains et vous allez fonctionner en tournoi comme ça se passe dans les tournois de compétition badminton + le mercredi après-midi + donc euh + il faudra tout à l'heure une feuille par terrain que je vous donnerai + un stylo par terrain + et + il faudra constituer des équipes de minimum + 2 filles + et 2 garçons + on enchaîne + pour les matchs euh ce type de tournois + qui s'appellent des tournois par équipes vous ferez un match + simple + dames c'est-à-dire + fille contre fille + un match simple homme garçon contre garçon + un match en double + mixte garçon fille contre garçon fille + et un match double garçon et double fille d'accord donc il y a ça veut dire toutes les configurations sont prévues + fille contre fille garçon contre garçon ya que fille contre garçon qui est pas prévu en simple on fait fille contre fille garçon contre garçon double mixte garçon fille contre garçon fille + et double garçon et double fille d'accord + donc à chaque fois que les élèves qui ne sont pas sur le terrain + en train de jouer + ceux qui ne sont pas en train de jouer sont + soit ils remplissent les fiches pour les scores et les euh les résultats soit ils arbitrent d'accord vous avez pigé
2' 00	2 C	Oui
	3 P	Oui + bon maint + oui
	4 G	C'est noté
2' 20	5 P	Non votre évaluation est faite + aujourd'hui aujourd'hui c'est ça là vous allez prendre vos raquettes vous partez échauffement + vous vous mettez quatre par terrain parce que aujourd'hui ya des absents quatre par terrain euh et échauffement en tournante + ok + euh les volants et les raquettes vous les gérez à l'extérieur + vous les sortez du bureau là dégagez du bureau s'il vous plait +++
		<i>Distribution du matériel (durée : 1' 03)</i>
		C'est parti quatre par terrain + échauffement en tournante ++ qui c'est qui a pas de volant + qui n'a pas de volant + quatre par terrain tout le monde à l'échauffement

<p>8' 45 9' 40 10' 00</p>	<p>6 G 7 P 8 G 9 P 10 G</p>	<p><i>Echauffement en tournante dans le sens contraire des aiguilles d'une montre - 4 élèves par terrain (durée : 9' 10)</i></p> <p>Allo + allo + bougez pas bougez pas bougez pas vous êtes là vous faites la même chose mais vous tournez + dans l'autre sens + d'accord + pas d'élimination + on change le sens de rotation + ok +++ les gars + les gars + quand vous travaillez + quand vous tournez comme ça là + Mathieu + quand vous tournez comme ça + vous travaillez sur quelle diagonale</p> <p>Celle-ci</p> <p>Ok + quand on tourne dans l'autre sens quand on tourne par ici + on travaille sur cette diagonale + d'accord donc il faut que vous ayez l'intention + de la chercher la diagonale</p> <p>D'accord</p> <p>D'accord + donc on envoie pas le volant au hasard +</p> <p>J'ai rien compris ++++++</p>
<p>12'20 14' 00 15' 00 16' 00 17' 00</p>	<p>11 P 12 G 13 P 14 F</p>	<p><i>Regroupement et constitution des équipes (durée : 4' 40)</i></p> <p>C'est bon + vous arrêtez + venez ici s'il vous plaît ++ c'est là qu'on va rigoler + dépêchez vous venez là venez là vous savez ce qu'on va faire + toutes les filles de ce côté + tous les garçons de ce côté ++ dépêchez vous asseyez vous asseyez vous ++ bon + donc + à partir de maintenant je vais + vous allez + d'une manière affinitaire + ça veut dire + on ne tient pas compte du niveau des élèves + on ne tient pas compte des classements de la semaine dernière + d'accord + on va faire ça pour le plaisir + vous allez constituer des équipes avec 2 garçons + et 2 filles + d'accord + cette constitution d'équipes vous allez me la faire calmement + je veux pas que ça tourne au conflit parce que monsieur Bastien M. + va être + sollicité par 40 filles + (rires) donc + monsieur Bastien M. de toute façon il n'y aura que 2 filles dans son équipe hein + et ne vous battez pas pour aller avec Loïc + vous y allez mollo + 2 garçons 2 filles + d'accord + il est possible que comme ya + euh + 11 garçons 10 filles qu'il y ait euh une fille de plus mais c'est pas grave le but du jeu + c'est que + vous soyez en mesure + de faire + qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure + un match + ça s'appelle simple dame +</p> <p>Simple messieurs</p> <p>Un match + un match + double mixte + double fille double dame et double homme d'accord + il y a 6 terrain + je vais vous donner il va y avoir à peu près 5 équipes + je vais vous donner une fiche sur cette fiche là vous indiquerez + le nom des filles le nom des garçons et ensuite vous indiquerez tous les résultats + au fur et à mesure que le match se déroulent vous noterez tous les résultats + simple femme simple dame vous marquez le résultat simple homme etc etc d'accord + en euh vous pouvez alterner euh + c'est pas forcément euh si à priori il y a 1 ou 2 fille qui ne fera pas le double mixte c'est à vous de décider + d'accord euh on va dire + (les élèves se regroupent en équipe) ++ vous avez 2 minutes pour faire vos équipes + dès que vos équipes sont faites vous partez sur vos terrains et vous remplissez les fiches avec juste les noms des participants ok c'est compris + Loïc t'as compris Mathieu t'as compris + oui allez debout + dès que vous avez vos équipes vous partez sur un terrain +++ qui c'est qui n'a pas de + qui n'est pas dans une équipe + alors c'est vous le groupe de 5 toi t'es avec qui + Juliette t'es avec qui</p> <p>Je suis en train d'écrire ++++++</p>
<p>23' 00 50' 00</p>	<p>15 P 16 G 17 P</p>	<p><i>Tournoi par équipe (durée :36' 10)</i></p> <p>Matches en 11 points ok ++++++ ici là Annaë c'est toi qui le fera + vous me ferez + non c'est pas toi vous changerez + à la fin vous me ferez un compte rendu</p> <p>Oui monsieur</p> <p>Sportif et journalistique avec les résultats et tout d'accord + approchez venez ici +++++</p>
<p>52' 00 53' 00</p>	<p>18 G 19 F 20 G 21 F 22 P 23 F 24 P 25 F</p>	<p><i>Regroupement : régulation + compte rendu sportif et journalistique (durée :36' 10)</i></p> <p>Quand on fait une rencontre par équipe c'est quoi le but</p> <p>Jouer avec l'autre</p> <p>De gagner</p> <p>De se rencontrer</p> <p>De faire du sport</p> <p>C'est + une équipe rencontre une autre équipe + on a quand même des élèves qui + après qu'on leur ai dit + votre équipe rencontre + par exemple l'équipe de + de + de Enzo rencontre l'équipe de Zacharie non + l'équipe de Zacharie il se sont rencontrés entre eux et l'équipe de Enzo ils ont pas percuté ils se sont rencontrés entre eux + (rires) c'est très rigolo + très rigolo + sauf + que c'est pas du tout ce qui avait été demandé hein + donc ici ça a bien tourné + l'équipe qui était seule + eux c'était normal qu'ils fassent leur tournoi en interne + entre les joueurs entre eux + d'accord + mais + les 2 autres équipes qui étaient là + pourquoi vous vous êtes pas rencontrés entre vous</p> <p>Parce que eux</p> <p>L'équipe Enzo contre l'équipe Zacharie par exemple</p> <p>Parce que l'équipe Enzo contre l'équipe Zacharie + et ben ils savaient pas</p>

	26 P	Ils savaient pas + et comment ça se fait et encore une fois on voit qui + ya + qu'est-ce qu'il se passe + ça a été expliqué + comment ça se fait qu'il y a 2 équipes qui l'ont fait correctement j'ai donné les mêmes consignes + à à ces 2 autres équipes ici + ici ça s'est pas passé + parce que vous êtes parti dans quoi +
	27 F	Monsieur
	28 P	Dans vos automatismes euh + hein euh Laure
	29 F	Oui
	30 P	Personne a fait attention que + tu as pas fait attention que tu rencontrais pas l'autre équipe + ça t'a pas euh étonné + bon + toujours est-il que + l'équipe euh + Eva + donc + vous allez me faire + un petit compte rendu + donc je sais pas que c'est qui va le faire + c'est toi + un petit compte rendu sur + les résultats euh + l'ambiance du match + petit commentaire t'as + 1 minute 30 pour me faire un commentaire sur ce qui s'est passé + t'es prête Eva
54' 00	31 F	Non non
	32 P	Allez c'est bon vous y allez vous écoutez parce que + il faut que j'ai une im +
	33 G	Tu dis que le match s'est bien passé et que c'est fini voila
	34 F	Mais n'importe quoi
	35 P	il faut que tout le monde à la fin ai une image
	36 F	Ah oui et ben alors
	37 P	De ce qui s'est passé là-bas
	38 F	Il y avait une bonne ambiance et tout le monde écoutait bien l'arbitre +
	39 P	Bien + en terme sportif il s'est passé quoi
	40 F	Le match
54' 30	41 P	Est-ce qu'il y a un joueur qui est ressorti comme euh + ou une joueuse qui est ressortie comme euh + euh + dominante dans le groupe etc + euh en terme de résultats sportifs hein + les résultats ça donne quoi
	42 F	Ça donne que + c'est pas très serré tout le temps + tout le temps
	43 P	Euh on pourrait avoir des précisions
	44 F	Ben par exemple 11/3 11/4 11/3
	45 P	Oui mais qui a 11/3 qui a
	46 F	C'est l'équipe de Bastien Loïc Eva et Adrien
	47 F	Euh 11/0 c'est moi contre Juliette +
	48 F	La pauvre
55' 00	49 G	T'aurais pu y aller plus
	50 P	Stop + terminé les commentaires + est-ce que
	51 F	Ah ya un match qui a été gagné par l'autre équipe
	52 F	Ah oui
	53 P	J'ai dit stop j'ai dit stop j'ai dit stop + Maxime + tu sais qui c'est qui a fait le simple euh + le double mixte là + dans ce commentaire que t'as entendu + si tu l'as écouté
	54 G	Oui j'ai écouté + l'équipe contre
	55 P	Qui qui a fait le double mixte qui sont les 2 joueurs qui ont fait le double mixte
	56 G	Eva et Eva et Juliette
55' 30	57 P	Double mixte
	58 G	Ah euh
	59 P	Donc t'as pas écouté
	60 G	Mais si j'ai écouté
	61 P	Double mixte Eva Juliette
	62 G	Mais non mais
	63 G	Et vous savez vous monsieur
	64 P	Moi je ne peux pas le savoir puisque dans les informations qui ont été données + je les ai pas eu
	65 G	Ouais ça va ils l'ont pas dit
	66 F	Ils l'ont pas dit monsieur
	67 P	Ils l'ont pas dit
	68 G	Pourquoi vous interrogez Maxime
	69 P	Stop + euh l'équipe de l'équipe de Théo là
	70 G	Ah non
	71 P	Petit commentaire + Théo + tu me commentes
	72 G	Ah euh ben alors
	73 P	T'as 1 minute
	74 G	Pour dire quoi
	75 G	1 minute 30
56' 00	76 P	Pour me faire un compte rendu
	77 G	A chaque fois c'était serré
	78 F	Ouais à par un
	79 G	A par un
	80 G	Et pas tout le temps Théo
	81 G	Euh je me suis pris la raclée par Hector + 11 à 2
	82 P	Ensuite

	83 G	Euh Louis contre Amélie il y eu 11 à 10 Hector contre Amélie il y a 11 à 8
	84 P	Est-ce qu' ils t'entendent là-bas
	85 G	Ah ils ont pas fait de double
	86 F	Si
	87 G	Non on n'a pas eu le temps
	88 P	C'est bon +
	89 G	Oui
	90 P	T'as quelque chose à rajouter Pauline
	91 F	Non +
56' 30	92 G	Super ambiance +
	93 P	Super ambiance + le public chaud
	94 F	Non
	95 G	Ouais
	96 P	La météo correcte
	97 C	Ouais
	98 G	Y avait quelques petits tricheurs
	99 P	Ah
	100 G	Ah non non non elle c'est une folle + je lui mettais 8 à 0 elle a dit que la balle elle était sortie
	101 F	Et euh le truc c'est euh que normalement il y avait un point pour moi et il a pas voulu
	102 P	Bon + arbitrage déficient alors
	103 G	Stop
57' 00	104 F	Non mais y avait que là que c'était moyen sinon ça allait
	105 F	Ok + bon + merci + qu'est-ce que vous avez retenu comme information de ça là
	106 G	Et ben que Cloé a perdu un match elle s'est fait ratatinée + après Amélie elle a gagné 8 à je sais pas combien contre
	107 P	Toi t'es un malin tu fais semblant de pas écouter mais t'entend + c'est bien
	107 F	Ya Hugo qui a volé un point
	108 P	Qui
	109 F	Hugo
57' 30	110 P	Bon + ok + c'est ça qui est important donc dans le + euh le compte rendu ok + on est dans le people là quasiment hein + on est quasiment dans du people + euh le groupe Maxime là + vite fait t'as une minute
	111 G	C'est moi qui donne
	112 P	D'accord + alors vas-y euh + Enzo
	113 G	Alors + l'ambiance a été euh + normale + tout s'est très bien passé + Annaë elle s'est pris une raquette dans la tête + le match simple fille Sacha elle a gagné + simple garçon c'est Nathan + mixte double c'est
	114 F	Mais dis les scores + mais dit les scores
	115 G	On a pas fini +
	116 P	Vous avez pas fini
58' 00	117 G	Ah c'est Nathan Annaë + Nathan Sacha + et fille garçon on a pas fait
	118 P	T'as entendu toi
	119 G	Oui
	120 P	Qu'est-ce que tu en tires comme information
	121 F	Nathan Sacha on a pas fait
	122 P	Nathan Sacha + Nathan Sacha contre tu dis + ils ont gagné combien Nathan Sacha
	123 G	Euh Nathan Sacha
	124 F	Ils ont pas fait Nathan Sacha
	125 G	Il sait même pas combien il a gagné
	126 P	Bon ok + vous avez vu là + Maxime + Mathieu Virgile les philosophes +
	127 F	Mathieu il est dans mon équipe +
	128 P	Quand on fait un rapport d'information + dans le premier groupe il manquait il y avait euh un commentaire sur l'ambiance générale + dans le deuxième groupe il y avait des commentaires + sur + les scores + et vous sur + que l'ambiance +
	129 G	Et les scores
	130 P	Je pense qu'il y a aucun groupe qui a donné les résultats + effectifs + match par match + qui derrière + et qui derrière donne l'ambiance générale du euh + du tournoi + d'accord n'oubliez pas des informations quand vous faites quand quand on vous demande un compte rendu il faut qu'il y ai le compte rendu sportif + et derrière le compte rendu + on pourrait dire journalistique de comment ça s'est passé de la description de la rencontre + d'accord + pour l'instant je crois que les 3 groupes les 3 interventions + euh ya eu ya eu ya jamais eu toutes les informations en même temps + bon euh pour terminer là + ya le groupe qui était tout seul +
	131 F	Nous
	132 P	Qui était là + Théo + vous allez rencontrer + un des groupes du terrain N°1 +
	133 G	Non
	134 F	Si
	135 P	Comment ça non + vous allez rencontrer
	136 G	C'est pas une question ça

	137 P	Ouais c'est pas une question + vous allez rencontrer un des groupes du terrain N°1 + ensuite + le groupe du terrain N°1 + qui ne re qui ne jouera pas sur le 1 rencontrera un + des groupes + qui jouait sur ce terrain là + qui jouait ici soit le groupe de Zack soit le groupe de Enzo + ok et + le dernier groupe + qui ne sera pas en tournoi + qui se mettra + au milieu en tournoi interne d'accord + à faire le match que vous voulez
	138 F	Ça va
	139 P	Vous avez compris
	140 G	Oui
	141 F	On a pas euh joué 2 contre 2
	142 P	Vous avez pas eu le temps mais maintenant vous allez le faire d'ailleurs vous allez attaquer votre rencontre contre l'autre équipe par des doubles + ben comme ça les doubles ils auront été faits donc vous vous partez déjà sur le terrain N°1 avec vos raquettes + ensuite qui c'est qui reste sur le terrain N°1 là-bas
	143 G	C'est nous
		<i>Remise en activité - matchs en double (durée : 12'10)</i>
72' 00 84' 00	144 P	Allez + go c'est parti + le euh l'équipe Bastien + euh Juliette vous partez là-bas ++++++ dans une minute c'est terminé ++

Annexe 15 : Transcription de la séance d'EPS observée et filmée au collège Edgar Quinet - Classe : 5ème ordinaire REP+

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		100 min 0 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		73
	ENSEIGNANT		36
	ELEVES	Individuel	34
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	3

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignante**

➤ **Etayage de l'enseignante**

0' 00	1 P	<i>Consignes de début de séance (durée : 6' 00)</i>
	2 G	Alors chez les garçons + aujourd'hui vous êtes toujours sur une <u>première partie conservation de la balle + deuxième partie + on essaie d'accélérer le jeu + il y aura des petits euh 2 équipes de 3 + et Oussam va jouer avec l'équipe qui attaque systématiquement + pour qu'il y ait euh + supériorité numérique chez l'équipe attaquante d'accord les bleus vous avez vous êtes en possession du ballon boum Oussam rentre avec vous vous perdez le ballon un tir il passe à coté gardien orange il va pour relancer clac Oussam tu passes avec les oranges + d'accord c'est bon</u>
	3 G	Monsieur on attend qu'il ai le ballon pour
	4 P	Dans les petits matchs aussi
	5 G	On attaque quand on a le ballon
	6 P	Monsieur les rouges aussi ça veut dire si tu as le ballon il joue avec toi d'accord les filles <u>les filles il y a 3 équipes de 3 donc on mettra 2 ateliers ici un petit jeu de 3 contre 3 et un petit exercice + pareil où il va on va travailler la conduite de balle + toujours euh + dans un souci de conservation de la balle hein techniquement essayez d'être à l'aise + alors les garçons + je vais tout de suite + je mets le terrain en place + alors dès que dès que c'est bon alors une dernière chose + Abdou Abdou étant donné que vous n'êtes pas nombreux 3 même avec Oussam qui joue avec l'équipe qui attaque ça ne fait pas énormément de joueurs pour attaquer + <u>le but sera valable à partir du moment où on est dans une zone offensive que je vais bien délimiter</u> pourquoi + ça permet au gardien de but de vraiment participer au jeu + parce qu'il ne pourra pas se faire lobber on ne pourra pas marquer en tirant de loin + puisqu'il faudra absolument approcher la cage pour marquer + d'accord + compris ou pas + voila je vous expliquerai après dans le détail + (l'enseignante installe les plots qui délimitent l'aire de jeu) +</u>
2' 00	7 G	Monsieur on peu prendre un ballon
	8 P	alors euh Oussam tu en sors un du filet
	9 G	ça va je le prends
	10 G	il a dit Oussam tu t'appelles Mohamed ++
	11 P	euh allez-y déjà les oranges alors on va faire la zone donc j'ai mis rouge ++ alors c'est parti + Guadali fait voir le ballon est-ce que tu as compris ce que c'est que la zone offensive où est-ce qu'il fallait se mettre pour marquer non c'est + donc je suis + orange je joue avec Maxime + je dois marquer dans notre but + pour que le but soit valable il faut que je sois placé ici voila + ça c'est la zone offensive ça veut dire que Maxime + ne t'inquiète pas imaginons que tu

5' 30	12 F 13 P	participes à l'attaque + d'accord tu récupères le ballon + il ne pourra pas marquer de loin puisqu'il faudra absolument qu'il soit dans la zone tu vois + c'est bon + c'est bon pour tout le monde + alors pour l'instant vous vous restez dans la zone offensive et Oussam il joue dans l'équipe à 4 + c'est bon + allez c'est parti + alors on va mettre le terrain en place les filles + monsieur on va faire 4 contre 5 oui à la fin oui + euh + pendant que je trace prenez les ballons les filles + venez ici regardez là Keira + les noirs s'il vous plaît + vous récupérez un ballon ici + c'est bon ou pas + les rouges ici les verts là-bas les oranges sur le coté + euh les filles vous prenez un 2ème ballon ++++++
16' 15 17' 00 18' 15	14 G 15 P	<i>Regroupement garçons (durée : 2' 00)</i> ok les garçons + on va rester sur la conservation, ce qu'on a déjà fait + les oranges plus Oussam à l'intérieur les bleus dehors + les bleus + donc au coup de sifflet + tu rentres ++++++ Terminé alors + alors une petite chose + oh oh + je pose une question + une question + il était par là Oussam + d'accord ou pas Oui Pour être plus efficace + qu'est-ce qu'il aurait fallu qu'il fasse + par rapport à l'endroit où il se trouve sur le terrain + je suis bleu je suis bleu + laisse le ballon + Abdou il est contre moi je suis Oussam + d'accord + il me donne le ballon + attend + je suis Oussam donc je suis ici donne moi le ballon ne bouge pas + qu'est-ce qu'on a dit + Abdou 1 2 3 4 5 mètres de moi + je suis Oussam reste là + 2 secondes + envoi + 1 2 3 4 5 6 7 8 9 + presque 2 fois plus grand + Abdou à mon avis il mettra presque 2 fois plus de temps pour arriver sur toi + tu es d'accord ou pas + on en est toujours au même principe de l'occupation du terrain + il y a de l'espace vous n'êtes pas très nombreux + mais au plus vous êtes + près les uns des autres + d'accord + au plus vous accordez de temps à l'adversaire pour venir sur vous + et au moins vous même vous allez bénéficier de temps pour faire votre action + c'est compris + donc voilà vous reprenez le match même principe +
18' 30 21' 30		<i>Regroupement filles (durée : 3' 00)</i> euh mesdemoiselles + allez boire ++++++ pose ta montre pose ta montre ++ mesdemoiselles êtes-vous prêtes ++ mesdemoiselles les verts ici les noirs là vous jouez en 3 contre 3 devant cette cage
25' 30 27' 45		<i>Mise en activité des deux ateliers de filles (durée : 6' 15)</i> +++++ les filles + dès qu'il y en a une qui a 3 vous me le dites + elle a gagné le match les rouges les rouges + vous allez jouer contre les verts + vous expliquez aux bleus ce qu'il y a à faire +
27' 30 30' 45		<i>Intervention sur l'atelier garçons (durée : 3' 15)</i> Est-ce que + je peux te remplacer 2 secondes + pourquoi je vais remplacer Cédric + pour lui montrer + parce que j'ai l'impression qu'il s'embête sur le terrain + jouons jouons ++++++ démarquage démarquage + excellent ++ ah mais moi je m'embête pas quand je joue hein +
34' 45 35' 25	16 F 17 P	<i>Intervention sur l'atelier filles (durée : 40")</i> A votre avis + je vais poser littéralement la question + est-ce qu'il y a plus de chances de se démarquer quand on se déplace ou quand on est immobile Quand on se déplace Quand on se déplace + donc on va dire + euh + la plupart du temps + quand on est immobile on n'est pas dans du démarquage d'accord donc posez vous la question + faites la remarque aux autres + si tu ne bouges pas tu ne te démarques pas + alors tout le monde + ok allez-y regardez avec plus d'attention + allez go +
36' 15 41' 00		<i>Intervention sur l'atelier garçons (durée : 5' 00)</i> Garçons + la première chose + on conserve + dans un 2ème temps on accélère une deux + c'est bien compris + j'éloigne dans un premier exercice + j'essaie d'éloigner + le ballon de l'adversaire + et ensuite j'essaie de faire un nœud dans une porte + si vous chercher sans arrêt à la toucher sans arrêt alors qu'il y a un adversaire prêt vous allez rapidement perdre le ballon et forcément ça sera raté + d'accord + est-ce que vous êtes prêt +++++ Alors + 1 point par **** + 2 points par conservation toutes les 15 secondes + quand je peux accélérer j'accélère tandis que votre problème à vous ça a été de suite je joue + et vous ne vous souciez même pas de la conservation +++++

45' 15		Excellent + vous avez duré une minute ++++++	
54' 30		<i>Intervention sur l'atelier filles (durée : 3' 00)</i>	
55' 40		Prenez vos ballons venez par ici ++ alors donc li y a quand même un problème + bien qu'on joue au futsal avec un ballon qui ne rebondit pas ou très peu + c'est difficile techniquement c'est dur de viser de faire la même chose qu'avec un ballon de hand ou de basket jouer avec les mains ça serait moins compliqué + on est + on est + dans l'obligation à un moment donné de maîtriser au moins un minimum le ballon + d'accord donc vous allez faire 2 équipes + il y en a une qui va rester dans la zone par exemple Keira + Ounaïda va t'asseoir + vous avec le ballon vous allez essayer de traverser la zone d'accord + ballon au pied +	
	18 F	Un par un	
	19 P	Non + parce que ça serait trop facile pour toi + ça veut dire qu'à un moment donné elles vont essayer de transpercer la zone + que tu défends d'accord sans perdre le ballon + est-ce que c'est compris	
	20 F	Oui	
57'30	21 P	Alors naturellement les ballons sont par terre + ballons par terre chacune son ballon + je vous conseille de vous éloigner un petit peu + alors la zone c'est jaune jaune + regarde Keira + celle qui arrive ici avec son ballon a marqué un point + Keira toi si tu arrives à sortir le ballon tu marques un point également + tu sors le ballon tu les empêche de progresser etc etc c'est toi qui marque + allons-y toutes en même temps + il y en a qui sont allés chez les garçons j'aurais aimé que tous les ballons s'arrêtent dans la zone + ah ben ouais on est dans la maîtrise + allons-y ++ changement changement + on y va ++++++	
65' 10		<i>Regroupement garçons (durée : 4' 50)</i>	
70' 00		Celui-là on va dire c'est un match officiel qui compte + 10 minutes + avec un petit match ici et après on fera un grand match pour vous faire plaisir + 5 balles perdues pénalty + tout compte tout compte + vous allez boire et on y va + tu ne peux pas toujours être là-dessus de parce que j'ai pris un but parce que j'ai perdu un ballon ça ne me plait pas + quand vous jouez au collège vous les toujours sur la ligne rouge parce qu'il n'y a pas assez de place vous contestez tout ce qui est un peu plus délicat un peu plus difficile + comment est-ce qu'on peut progresser si on vous laisse toujours jouer comme on veut voila + c'est pas possible ++++++	
73' 30		<i>Regroupement classe entière (durée : 4' 15)</i>	
		Donc il y a équipe orange + équipe bleue + c'est les oranges qui ont gagné petite victoire on met 5 et 2 points de bon match pour les exercices de tout à l'heure + les filles alors les filles on va démarrer + les filles avec les 3 équipes vous allez en faire 2 +	
	22 G	Monsieur le match c'était 2 à 1	
	23 P	2 à 1 c'est ce que je dis non + petite victoire 5 points pour le vainqueur 3 points pour le perdant + euh les filles donc qu'est-ce qu'on fait donc c'est les bleus qui + donc il nous restera des rouges + contre les verts alors on va commencer + euh une parenthèse + euh Yadali m'en veut beaucoup aujourd'hui + c'est bon on y arrive ou pas + on peut écouter +	
	24 F	Oui	
	25 P	Yadali m'en veut parce qu'il perd	
	26 F	Oui	
	27 P	d'accord + simplement + est-ce que vous pensez + je vous je vous je vais vous poser les choses + euh + je vous pose euh une question + ya 2 réponses + est-ce que être bon entre guillemet + bien faire les choses + c'est faire ce qu'on veut + ou ce qu'on peut	
	28 C	ce qu'on peut	
	29 P	ce qu'on peut + celui qui + celui qui est très fort + par exemple + on prend on prend plusieurs choses + euh + sur au niveau de la motricité + je joue au basket + où que je sois placé sur le terrain j'envoie le ballon il rentre + je fais ce que je veux d'où je l'envoie je le mets dedans + vrai ou faux	
	30 F	oui	
	31 P	je fais du ski + être un bon skieur c'est descendre où je veux + ou descendre par la pente que je peux + gérer que je peux sinon tu meurs et non si je suis très fort + est-ce qu'il y en a qui sont déjà allé au ski	
	32 C	oui	
	33 P	alors + est-ce que si je descends que la piste bleue donc + la plus simple + je fais ce que je peux je peux faire que la piste bleue + celui qui est fort il va dire moi je fais ce que je veux la noire la rouge la bleue la verte + n'importe laquelle je vais y arriver + tout ça pour dire + Yadali + être un bon joueur de football + c'est de c'est de maîtriser quel que soit le contexte + si je te dis + tu joues en jouant à 2 3 touches tu vas y arriver + si on a comme objectif de ne pas perdre le ballon tu vas te débrouiller de ne pas le perdre + tu vas le protéger avec ton corps techniquement tu vas être à l'aise tu vas t'en sortir + dès l'instant où je te poses un problème + parce que je t'ai posé un problème + à toi et aux copains + parce que le but du jeu sur le dernier exercice c'était je devais gagner + pour apporter des points + et en plus je devais essayer de tout faire pour ne pas perdre le ballon + et ça t'a posé problème + et c'est quand ça pose des problèmes + on essaie de trouver des solutions + et qu'on progresse + après Yadali + au lieu de m'engueuler à moi + tourne toi vers tes partenaires + peut-être que tu as perdu le ballon parce que Petti faisait de mauvaises passes de ou mauvais	

Annexe 16 : Transcription de la séance d'EPS observée en SEGPA au collège A Dumas - Classe : 5ème SEGPA

APS : Acrosport

P : Professeur F : Elève fille G : élève garçon C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance		79 min 0 sec	
Nombre de tours de paroles	TOTAL		112
	ENSEIGNANT		54
	ELEVES	Individuel	56
		Collectif (groupe d'élèves ou classe entière)	2

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignante**

➤ Etayage de l'enseignante

Exercices d'échauffement (durée : 24' 30)		
0' 00	1 G	Voilà madame on a mis tous les tapis
	2 P	Allez vous êtes partis sous forme de footing on fait le tour du gymnase
	3 G	1 minute 30
	4 P	Ouais + c'est pas beaucoup
	5 G	Uuu c'est beaucoup 1 minute 30
2' 00	6 P	C'est ça ++ donc le chrono n'a pas démarré puisqu'il y en a qui courent pas hein ++ Myriam tu plaisantes allez dépêche toi +++ Myriam j'ai pas dit stop hein ++ allez vous faites 2 colonnes ++ donc les exercices comme à chaque fois jusqu'à la ligne jaune là-bas + allez c'est parti + Chérif stop est-ce que tu es le premier + stop stop stop + eh oui j'ai dit la première ligne +
	7 G	Ah ouais
	8 P	Allez les deuxièmes + montez les genoux + allez les troisièmes + allez + sur quelle ligne je vous ai dit d'arriver
	9 G	Jaune
	10 P	Regardez la couleur de la ligne sur laquelle vous êtes
	11 G	Ah
	12 P	Ferial tu fais exprès + oui c'est ça oui recommence + donc c'est la troisième fois qu'on doit recommencer
	13 G	Mais comment on doit faire
	14 P	Si tu n'es pas décidé à te bouger un petit peu tu vas passer l'heure à les faire sur le coté + tu montes les genoux
	15 G	Comme ça come ça
	16 P	Ouais tu sais en plus + c'est bien + allez + voilà + très bien + jusqu'au bout + talons fesses + la première ligne seulement +
	17 F	Oh mais ils sont bêtes ou ils ont pas compris eux
	18 P	Donc vous allez ouvrir grand vos oreilles + c'est la dernière fois que je vais le répéter avant de perdre patience + j'ai dit on fais les exercices jusqu'à la ligne jaune + donc je comprends pas que le départ soit ligne blanche + et ensuite je vous ai demandé de partir 2 par 2 + et pas en troupeau + les 2ème ligne on y va talons fesses + allez suivant + allez on y va + les 2 derniers partent en même temps + allez pas chassés vers moi + allez + allez c'est parti + Chérif Chérif + le bassin il est vers moi + Moussa il avait fait la moitié de la colonne + tu comprends ce que ça veut dire + pas croisés + les deuxièmes partent quand ils sont là + c'est ça + essaie de faire plus vite + de plus en plus vite + voilà + allez pareil
6' 30		

		+ toujours vers moi + vous enlevez vos chaussures et vous me faites les colonnes sur les tapis ++ vous me faites les colonnes là + on les prendra après les gros tapis ++ allez en place + allez + vous vous mettez sur le pied droit cloche pied gambe droite + cloche pieds eh ben on dirai qu'on invente un truc + allez + non non non non on reste sur les tapis on a enlevé les chaussures + vous me faites des colonnes je ne vois même pas les colonnes + vous ne partez que quand il a fini la colonne + et on peut pousser jusqu'aux pointes de pieds + allez + t'as sauté le CP Yousra + t'as sauté le CP là où on apprend la droite et la gauche + on y va +
	19 F	Ah il fallait faire à gauche
	20 P	Ahhh
10' 00	21 F	Ah pardon + mais en cas j'y arrive pas + oh mais j'ai fais la droite
	22 F	Moi aussi c'est pour ça que j'ai fais rapide
	23 P	Allez + allez saut de lapin + donc des genoux bien collés + les mains d'abord les pieds ensuite ++ regarde Elamine + la première chose + la première chose que j'ai dite + c'est les genoux biens collés + ils sont collés tes genoux là + et les mains bien à plat + allez c'est parti + ça c'est un élément de liaison + vous vous rappelez +
10' 30	24 F	Mais madame vous nous avez déjà dit
	25 P	Toi tu as retenu + mais il y a peut-être qui n'ont pas retenu + mets toi accroupi + les mains devant tes genoux + les mains loin + les mains les pieds les mains les pieds + entraîne toi sur le coté + très bien allez + Chérif tu es sur le bout des doigts + ça ne peut pas marché
	26 G	J'aime pas
	27 P	Non c'est pas que tu aimes pas tu fais n'importe quoi + voila ça c'est à plat là tu as le poids du corps sur les mains tu comprends ou pas + maintenant mets les sur la ligne blanche tes mains + voila et déplace tes pieds très bien + non reviens là + c'est un lapin capricieux hein + écoute moi je t'ai pas demandé de sauter + met les mains sur la ligne blanche + et là tu réunis les pieds + les mains les pieds les mains les pieds + très bien ++ bon on va faire autre chose + euh éléphant bras et gambes tendus c'est parti + c'est parti + les mains à plat
14' 00	28 F	Ah madame
	29 P	Pourquoi les mains à plat
	30 F	Parce que je risque de me faire mal
15' 00	31 P	Allez maintenant vous me faites l'éléphant joyeux + je marche et là je saute d'un pied à l'autre ++ allez on saute d'un pied à l'autre on essaie +++++
18' 00		Roulade avant + donc on répète on l'avait vu la dernière fois + donc on l'avait vu la semaine dernière je répète juste + là on est de voir quoi à quoi ça sert tout ça là +
	32 F	Pour l'échauffement
	33 F	Pour la démonstration
	34 P	Alors pour la démonstration ouais ça sert à quoi
	35 G	Et pour la liaison entre chaque figure
	36 P	Liaison ouais c'est ça le mot + tout le monde a compris à quoi ça servait +
	37 C	Oui
	38 P	D'accord donc entre les pyramides pour se déplacer d'une pyramide à l'autre + là je vous propose des éléments de gym qui servent + de + liaison + donc on va faire la roulade avant je rappelle juste + roulade avant + on part accroupi + je mets les mains à plat + qu'est-ce que je fais
	39 F	On met la tête en bas là
	40 P	Je regarde mon nombril et je soulève les fesses + et là hop + ça part tout seul + on part accroupi + attention faut pas poser les genoux sinon + ça roule pas hein + on part accroupi + on pose les mains bien + à plat + on soulève les fesses + on regarde où +
19' 30	41 G	Le nombril
	42 P	Hop + ceux qui veulent que je les aide + vous vous mettez sur la troisième colonne + les autres vous vous mettez sur la colonne 1 et 2 + c'est parti ceux qui veulent que je les aide je les aide ici ++ c'est bien + pousse avec les 2 gambes en même temps + très bien +++ Khajija il ne faut pas poser le front il faut poser la nuque + les mains devant + allez + regarde ton nombril regarde ton nombril +++ allez dernier passage vous me faites la roue
22' 30	43 F	Ah je peux la faire
	44 P	2 par 2 c'est parti + allez + la roue on se rappelle ou il faut que je remonte + non ça c'est la roulade avant + alors la roue + je pars en fente + si je suis chut + oh oh + si je suis gambe gauche devant les mains vont regarder à + Droite
		Pourquoi vous vous compliquez la vie si c'est gambe gauche les mains à gauche tout à gauche + donc gambe gauche devant + les mains vont regarder une à gauche deux à gauche et ça tourne + si je suis gambe droite devant les mains vont aller regarder à droite + à droite et ça tourne + d'accord
23' 00	45 G	Je fais la danseuse étoile
	46 P	Tu fais la danseuse étoilé c'est parti + allez ++ c'est pas mal ça + allez à toi + ceux qui veulent essayer sinon c'est pas grave on passe au reste + très bien + oui Younissa très bien +
	47 F	Moi j'y arrive pas
	48 P	Mais si tu y es là + tu sais pourquoi tu tombes
	49 F	Non
	50 P	1 tu es sur le bout des doigts + donc ça tient pas + et de 2 tes mains + tu es partis gambe gauche je crois
	51 F	Non à droite
	52 P	Tu es sure

	53 F	Oui	
		<i>Annonce du contenu de la séance et consignes (durée : 4' 30)</i>	
24' 30	54 P	Alors tes mains regardent à droite +++++ donc aujourd'hui on va travailler donc la semaine dernière on a fait les duos + vous vous rappelez + donc il y en avait un qui était + le voltigeur + un qui était le porteur + et le dernier c'est le	
26' 00	55 G	Trapéziste	
	56 F	Le teneur	
	57 P	Le pareur celui qui aide + il y en a toujours un qui aide + aujourd'hui + vous allez travailler les trios	
	58 C	Oui	
	59 P	C'est à dire qu'il y a 3 personnes qui font la pyramide + plus 1 qui est pareur ou aide + ça veut dire + que on fait des groupes de 4	
	60 G	Yen a 2 qui sont tout seuls	
	61 P	sauf que + les garçons si vous voulez je vous sépare pas et vous faites un grand groupe de 6	
26' 30	62 G	Ouais ++	
	63 P	Je ne veux pas voir toujours les même qui font le voltigeur + il faut tenir au moins 2 rôles différents ++ je prend un exemple + si je ne veux pas être voltigeur + que je ne veux pas monter sur les autres + qu'est-ce que je peux faire comme rôle +	
	64 G	Pareur ou euh +	
	65 P	Porteur d'accord + ça fait 2 rôles différents + donc forcément 2 rôles différents + est-ce que tout le monde a compris	
	66 F	Oui madame	
	67 P	Combien il faut faire de figures	
	68 G	2	
	69 F	3	
	70 P	Je crois que vous avez rien compris	
28' 30	71 G	5	
	72 P	Je répète ma question + combien il va falloir choisir de figures	
	73 F	5	
	74 P	5 combien de rôles différents	
	75 G	3	
	76 P	Il existe 3 rôles différents mais vous êtes obligés d'en faire au moins	
	77 G	2	
		<i>Mise en activité des élèves : préparation des enchaînements (durée : 22' 30)</i>	
29' 00	78 P	Bon ++ allez je vous donne les fiches euh les filles vous travaillez à droite du tapis les garçons vous travaillez à gauche + vous avez le droit de prendre un gros tapis par couloir ++++++ bon	
		<i>Présentation des enchaînements (durée : 6' 30)</i>	
52' 30		allez vous allez vous asseoir sur le bord des tapis + les garçons vous allez commencer + vous me donnez vos fiches avec vos numéros + les filles je ne veux pas vous entendre pendant la présentation ++ c'est bien ensuite + et là vous voyez un exemple pour tout à l'heure il arrive accroupi après la liaison peut se faire en saut de lapin ++ pas mal +++++ ok venez vous asseoir là + euh donc vous allez me dire à chaque fois quels sont les 2 rôles que vous avez tenu +	
54' 45	79 G	moi j'ai fais le par euh j'ai fais lui qui était accroupi	
	80 P	donc c'est le porteur	
	81 G	le porteur + et deux fois le porteur + et une fois le pareur	
	82 P	très bien + voltigeur	
	83 G	ouais voltigeur + porteur et pareur +	
	84 P	t'as tout fait toi	
	85 G	accroupi et porteur	
	86 P	accroupi c'est quoi	
	87 G	euh + c'est quand euh	
	88 P	c'était porteur + et	
	89 G	et + l'aideur	
	90 P	pareur	
	91 G	le pareur	
	92 P	et toi t'as fait voltigeur et +	
	93 G	et porteur	
	94 P	et porteur + t'as porté qui +	
	95 G	il a fait voltigeur porteur et pareur	
56' 00	96 P	alors quand tu est pareur j'aimerais bien te voir parer et pas te voir rêvasser là-haut hein les yeux au plafond + donc quand vous êtes pareur il faut que ça se voit + bon ceci dit vos pyramides sont bien + hein + elles sont bien montées	

56' 30 57' 00	97 F 98 P 99 F 100 P 101 F 102 P 103 F	elles sont bien tenues elles sont bien démontées + donc c'est pas mal pour le premier travail + les filles à vous + allez dépêchez hey il y a un deuxième travail à faire là hein vous allez pas avoir de temps + et oui + vous avez intérêt à me faire un truc bien hein + je veux pas vous entendre parler pendant la présentation + allez on y va ++ très bien + allez deuxième ++ bon les 2 porteurs il va falloir être un peu plus dur sur les bras hein ++ alors est-ce qu'on commence à compter lorsque le pareur est encore en train de tenir la copine non et non hein + et ça il va falloir le travailler hein maintenant non on va faire la suite + combien vous m'en avez montré là trois quatre quatre + vous avez fait la cinquième ou vous avez pas eu le temps + quatre
59' 00 61' 30	104 P	<i>Regroupement et consignes (durée : 2' 30)</i> quatre ok + euh approchez vous je vous donne le travail pour la suite euh ++ donc parmi les pyramides que vous avez travaillé + parmi les 5 + vous choisissez les 3 sur lesquelles vous êtes le plus à l'aise + les 3 que vous préférez + et vous allez devoir créer + en 10 minutes un enchaînement + entrée + pyramide 1 + liaison + pyramide 2 + liaison + pyramide 3 + sortie + donc il y a 3 pyramides + entre chaque pyramide je veux une liaison ça peut être de la gym + ça peut être euh danser + ça peut être une histoire racontée + théâtre + euh mais le ne veux pas voir de temps d'arrêt et je ne veux pas vous voir discuter pour dire quelle position doit prendre qui + chacun doit savoir exactement la position qu'il doit prendre entre les pyramides + au travail + vous avez 10 minutes hein ça va vite hein +
61' 30 72' 00	105 F 106 P	<i>Préparation des enchaînements (durée 10' 30)</i> Première étape choisissez les 3 pyramides + les filles vous prenez les 3 premières que vous m'avez montré comme ça vous êtes sûres de bien les faire + Oui celles-là Voilà ++++++ vous venez vous asseoir + les filles vous allez commencer ++
73' 00 75' 00 75' 30	107 F 108 P 109 F 110 P 111 G 112 P	<i>Présentation de l'enchaînement des filles et régulation (durée 3' 30)</i> (applaudissements) Ok alors euh + ce qu'il y a de mieux par rapport à la semaine dernière c'est vrai que vous mettez moins de temps à vous mettre en place + vous connaissez vos pyramides ya pas de chutes dans les pyramides bon + ça c'est très bien + euh vous avez pas encore tout à fait compris les liaisons + alors l'entrée oui vous avez fait les 2 roulades hop vous étiez placé pour la première pyramide + donc ça c'est très bien + et après pour vous déplacer de ce point là à celui-là là-bas + vous auriez pu par exemple faire quoi Ben on a fait la ronde Oui alors + la ronde vous l'avez fait une fois il aurait peut-être fallu changer ça aurait pu être des pas chassés + des pas croisés une roue + est-ce que vous comprenez Oui madame Oui + bon c'est déjà quand-même bien mieux hein pour les pyramides + l'entrée beaucoup mieux + vous n'avez pas parlé + vous avez fait un effort de retenir l'enchaînement donc ça c'est très bien + les garçons est-ce que vous avez fait quelque chose ou ça sert à rien de vous regarder vous n'avez pas fini + vous avez fait quelque chose Ouais Alors en place +
77' 30 78' 30		<i>Présentation de l'enchaînement des garçons et régulation (durée 3' 00)</i> (applaudissements) D'accord alors euh + première chose très bien pour l'orientation des pyramides + a chaque fois vous êtes bien orientés parce que la dernière fois j'avais fait des remarques sur l'orientation par rapport au public ça c'est très bien c'est respecté + euh les liaisons je pense que vous avez compris ce que c'était + maintenant on voit qu'il manque du travail parce que vous êtes obligé de communiquer pendant l'enchaînement + pour vous dire ce qu'il faut faire + elles ont travaillé elles ont pas besoin de communiquer + vous avez moins travaillé là je parle du groupe je ne parle pas d'un individu en particulier + vous avez moins travaillé dans le groupe donc ça se voit un petit peu là + sauf que ça se voit que vous avez compris ce que c'était vous êtes parti en crabe vous avez fait les sauts de lapin + des roulades avant ça c'est bien +
78' 30 79' 00		<i>Rangement du matériel (durée 0' 30)</i> Vous avez chacun + 2 tapis rouges à ranger correctement + plus les gros tapis vous vous mettez à 3 par gros tapis + donc tout le monde range un gros tapis et 2 tapis rouges

Annexe 17a : Transcription de la rencontre avec les élèves de l'UPE2A, à propos de la séance d'EPS hybride (ante séance d'EPS : 1 heure avant)(classes de 5ème et 4ème ordinaires / UPE2A) au collège Chape Classe : UPE2A

PU : Professeur référent de l'UPE2A

PS : Professeur d'EPS

F : Elève fille de l'UPE2A

G : élève garçon de l'UPE2A

C : Classe de l'UPE2A

GC : élève de la classe de 5ème ordinaire

DONNEES QUANTITATIVES						
Durée de la séance			15 min 45 sec			
Nombre de tours de paroles	TOTAL			94		
	ENSEIGNANT d'EPS		ENSEIGNANT de l'UPE2A		28	24
	ELEVES	Individuel 5ème	Individuel UPE2A		18	12
		Collectif de l'UPE2A (groupe d'élèves ou classe entière)			12	

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignante**

➤ Etayage de l'enseignante

0' 00	1 PU 2 PS 3 PU 4 F5 5 PU 6 F 7 PU 8 PS	<p><i>Recueil du choix et des connaissances des élèves sur le handball (durée : 0' 30)</i></p> <p>Qui préfère le hand levez la main + le handball + Alors qui préfère le hand Yasmina tu sais ce que c'est le handball Oui Rebecca le handball Non Ah voila yen a qui ne connaissent pas le handball Je peux aller chercher un ballon de hand peut-être pour leur montrer Ouais +</p>
0' 30	9 PU 10 GC 11 F 12 PS 13 GC 14 PU 15 GC 16 PU 17 GC 18 PU 19 GC	<p><i>Définition de la taille du ballon, de sa prise en main et du but du jeu en sports collectifs (durée : 1' 30)</i></p> <p>vous voulez bien leur expliquer le handball ce que c'est s'il vous plait Euh Je sais ce joue avec la main Les garçons les garçons + juste Diego + parle lentement hein d'accord tu parles lentement assez fort C'est euh + on a un ballon Voila on a un ballon + il est grand il est petit Il est euh petit Voila il est plus petit qu'un ballon de foot c'est un petit ballon on joue avec quoi les pieds les mains Les mains On joue avec les mains Et on doit marquer</p>

1' 00	<p>20 PU 21 GC 22 PU 23 GC 24 PU 25 PS 26 G 27 PS 28 PU 29 GC1 30 PS 31 GC2 32 PU 33 G</p>	<p>D'accord et + il y a des buts comme au foot + c'est ça Oui Voila + et il faut Lancer Lancer le ballon dans les buts Alors les buts les buts de hand est-ce que c'est les mêmes que les buts de foot Non il est petit Plus petit D'accord c'est ça le handball + et le basket + vas-y tu veux bien expliquer aussi Euh le basket + Mattéo il va expliquer Le basket on lance un ballon + plus gros + on doit dribbler aussi + ya pas de but + ce sont des + des + poteaux Voila + d'accord + des poteaux avec un panier en haut + d'accord le basket football Non pas le football parce que tout le monde sait jouer au football +</p>
2' 00	<p>34 PU 35 C 36 PU 37 F 38 PU 39 PS 40 PU 41 PS</p>	<p><i>Recueil du choix des élèves (durée : 0' 30))</i> alors vous préférez quoi Handball Le handball Oui madame Levez la main pour le handball 1 2 3 4 5 6 7 + Allez handball c'est bon Bon ben ce sera un match de hand + au handball + pour se déplacer sur le terrain</p>
<p>2' 30</p> <p>3' 00</p> <p>4' 00</p> <p>6' 00</p>	<p>42 PU 43 PS 44 PU 45 PS 46 PU 47 C 48 PU 49 CG2 50 PU 51 C 52 PU 53 F 54 G 55 PU 56 CG2 57 C 58 CG2 59 C 60 PS 61 G 62 PS 63 C 64 PS 65 CG2 66 PS 67 CG2 68 PS</p>	<p><i>Description de la zone de jeu et des techniques du handball (durée : 10' 15)</i> <u>Peut-être qu'on peut faire un schéma au tableau</u> Oui + ah ben ce n'est pas moi qui vais le faire tient Les garçons Mattéo vient + tu vas leur représenter le terrain de hand + tu fais les marquages avec les zones tu sais les zones du gardien de but + pendant ce temps je vais leur chercher un ballon de hand Ilda arrête + tu me fatigues ++ le terrain de hand il est plus petit que le foot non Oui madame Tu veux leur expliquer comment on joue + vous écoutez Nardjess + tu écoute s'il te plaît ce qu'il dit Pour se déplacer sur le terrain il faut dribbler + Alors c'est quoi tout le monde connaît dribbler Oui C'est quoi dribbler C'est comment le basket Comme le basket Ah d'accord Euh on n'a pas le droit de rentrer dans cette zone Oui Ça c'est le but Oui Voila un ballon de hand Oui Et le ballon de hand ça se prend + il faut bien écarter les doigts de la main + pour bien le tenir comme ça + d'accord + si vous le tenez comme ça + l'adversaire + il va vous l'enlever + donc pour bien le garder on écarte bien les doigts + d'accord + alors euh + on continue sur le terrain et après je vous expliquerai comment on manipule le ballon + comment on joue avec + alors on y va + donc on en était à la zone interdite + la zone interdite c'est là + sur le terrain de hand cette ligne là + elle est dessinée en jaune + en jaune d'accord + donc cette zone là elle est réservée au gardien + c'est-à-dire + au joueur qui est là + le joueur qui est là + quand la balle arrive dans la zone + le gardien la prend + mais les joueurs + qui sont là + ils n'ont pas le droit d'y aller + d'accord Oui Donc c'est la zone du gardien + d'accord + ensuite + vas-y Mattéo Je crois qu'au départ + ya une personne qui est là + qui doit marquer là + Oui Une personne qui est là et qui doit marquer là + une personne qui est là et qui doit marquer là Tu peux les représenter comme ça les joueurs + un cercle pour la tête et comme ça pour les bras + donc ceux-là ils</p>

8' 00	69 CG2 70 PS 71 C 72 PS	doivent marquer ici + et ceux là + ils doivent marquer ici + voila + alors il fait 2 couleurs différentes + parce que sur le terrain + vous aurez des petits dossiers d'accord + donc il y aura l'équipe des bleus + et l'équipe des rouges + comme ça l'arbitre + il reconnait + à quelle équipe chacun appartient + d'accord + donc au départ il y a cette ligne qu'on appelle la ligne médiane + médiane parce qu'elle est au milieu du terrain + d'accord + au départ le ballon il part d'ici + le joueur de là essaie de l'envoyer de son coté le joueur de là essaie de l'envoyer de son coté + tu leur dit les passes + le dribble Euh oui + ah il faut faire une passe avec une main + et rattraper avec 2 mains Vous avez entendu Oui
9' 00	73 F 74 PS 75 C 76 PS	Quand je donne le ballon à mon partenaire + la passe je la fais à une main + et lui + il reçoit à 2 mains + ensuite + pour se déplacer sur le terrain + quand j'ai le ballon je dois dribbler c'est-à-dire que j'envoie le ballon comme ça + alors lui il n'est pas assez gonflé il ne rebondit pas + j'en prendrai un autre mieux gonflé + je dribble + et quand j'ai le ballon + j'ai le droit de faire 3 pas + 1 2 3 + à 3 pas je dois m'arrêter + et je suis obligé de faire une passe + si je fais un 4ème pas + l'arbitre qu'est-ce qu'il va faire + il va siffler + et il va dire + marcher + marcher + d'accord Oui Si je fais 4 pas il y a marcher donc le ballon je le perds c'est l'autre équipe qui le prend + d'accord Oui
10' 00	77 C 78 PS 79 G 80 CG2 81 PS 82 G	Donc 3 pas + 3 pas avec les 2 mains sur le ballon + sinon + c'est le dribble + donc je dribble + j'avance vers les cages + si moi je suis bleu + je dribble j'avance vers la cage + je m'arrête autour de la zone + et ensuite j'essaie de marquer d'accord + souvent on le fait en saut + on marque soit par dessus + soit sur le coté comme ça + donc si lui il vient + met toi là + c'est mon adversaire + d'accord + donc soit j'essaie de marquer par dessus mais lui il va tendre les bras pour attraper le ballon + soit je tire + sur le coté + d'accord là c'est moi qui voit par rapport à la position de l'adversaire ok + tout le monde a compris Oui
11' 00	83 PS 84 CG2 85 PS 86 CG2 87 PS	Sur le terrain + 2 équipes + chaque équipe elle a combien de joueurs + 6 Je crois qu'il y a 2 défenseurs 3 attaquants + 6 Voila + normalement c'est 7 + 6 et un gardien d'accord + ça fait 7 + donc il y a 6 joueurs Un gardien Et un gardien + et dans l'équipe + alors vas-y dit Mattéo les rôles + montre leur + chaque joueur a un rôle + vas-y Il y a le gardien qui défend les buts + les attaquants qui peuvent marquer les buts + et les défenseurs On va les dessiner + on va leur montrer la place des attaquants et la place des défenseurs + On a le gardien + là + les défenseurs qui viennent empêcher les joueurs de marquer avec le gardien + euh + les attaquants + qui doivent marquer les buts + au départ on doit tirer là + D'accord + donc les joueurs qui sont devant + ce sont les attaquants + l'attaquant qu'est-ce qu'il fait + il part et il essaie d'aller directement ici + il essaie de se trouver un passage + pour aller marquer + donc quand mon équipe elle a la balle + elle est attaquante + les défenseurs ils protègent la zone + donc si mon équipe perd le ballon + si le ballon est prit par les autres en face + ils vont attaquer + donc ces joueurs là défendent + ils défendent comme ça hein + les mains les pieds + d'accord + voila donc + attaquant + défenseur +
12' 45 13' 00 14' 30 15' 00 15' 30 15'45	87 PSb 88 C 89 PS 90 PU 91 C 92 PS 93 C 94 PS	Sondage auprès des élèves sur leur vécu de l'activité handball et annonce du contenu de la séance suivante (durée :3') une question + qui a déjà joué au hand + 1 2 3 oui 4 5 6 7 8 9 ah + bon + 10 + tu as déjà joué au hand + 10 11 tout le monde alors qui a euh + la question inverse + qui n'a jamais joué au hand + qui n'a jamais joué au hand + tout le monde alors + tout le monde a joué Oui Ah c'est très bien + alors + dans chaque équipe il y aura + des élèves de la classe de madame C. et il y aura des élèves de ma classe + et des élèves de la classe d'un autre professeur, Mr A. d'accord + vous vous êtes 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 et là ils sont 4 élèves de ma classe + et il y aura encore 9 ou 10 élèves de 4ème + donc vous êtes à peu près pareil au niveau du nombre + donc dans chaque équipe il y aura des élèves de madame C. et des élèves de nos classes vous serez mélangés d'accord + si vous avez besoin d'une explication sur les règles + les élèves de Monsieur A. ou les miens vous les expliqueront + d'accord + avant de faire le match + on donnera un ballon pour 3 élèves + et vous ferez des passes entre vous + vous vous ferez des passes + passe haute + passe sur le coté + après on fera un petit parcours de dribble + ensuite on fait les équipes + en enfin on fait le match + d'accord + donc des passes + du dribble + constitution des équipes + et match + ça va + on a donc dessiné le terrain au tableau Mattéo a expliqué la zone interdite le statut des joueurs le rôle d'attaquant le rôle de défenseur on a vu les différents types de passe + le dribble + on a parlé du marcher + est-ce qu'il y a des questions + est-ce qu'il y a des questions levez la main + questions Vous avez compris Oui Donc aucune question Non Très bien + tu peux t'asseoir Mattéo + merci Mattéo

Annexe 17p : Transcription du retour élèves sur la séance d'EPS hybride (classes de 5ème et 4ème ordinaires / UPE2A) au collège Chape - Classe : UPE2A (post séance : 1 semaine après)

PU : Professeur référent de l'UPE2A

PS : Professeur d'EPS

F : Elève fille

G : élève garçon

C : Classe

DONNEES QUANTITATIVES			
Durée de la séance			21 min 20 sec
Nombre de tours de paroles	TOTAL		285
	ENSEIGNANT d'EPS	ENSEIGNANT de l'UPE2A	121 26
	ELEVES	Individuel UPE2A	124
		Collectif de l'UPE2A (groupe d'élèves ou classe entière)	14

➤ Verbalisation par l'enseignante de l'enjeu didactique de la séance

➤ Valorisations (simples ou clarifiantes) de l'enseignante

➤ Recentrage de l'attention des élèves par l'enseignante

➤ Phases d'apprentissage (reprises dans le synopsis)

➤ Questions - Consignes

➤ **Questions déterminantes pour l'enjeu de la séance**

➤ **Interférences**

➤ **Gestes métalinguistiques de l'enseignante**

➤ **Etayage de l'enseignante**

0'00	1 PS 2 F1 3 PS 4 F1 5 PS 6 F1	<p><i>Annonce de l'objectif de la séance et rappel de la configuration de la zone d'activité (durée : 1'30)</i></p> <p>Si je suis venu, c'est pour vous entendre un petit peu sur ce qu'on a fait vous vous rappelez au stade + avec les 5ème et 4ème + on a fait une séance de sport + vous vous rappelez + donc j'aimerais vous entendre un petit peu là-dessus c'est-à-dire que j'aimerais que chacun de vous + euh + essaie de raconter ce qu'on a fait déjà + ce que vous avez fait + il y avait 2 jeux vous vous rappelez</p> <p>Oui</p> <p>Alors le terrain était comme ça + (l'enseignant effectue au tableau un schéma des 2 zones d'activité) on l'avait séparé en 2 + ici + il y avait une activité + vous vous rappelez là +</p> <p>C'est le hand</p> <p>Et ici il y avait une autre activité + on était tous ici là comme ça + 2 rangées + et on se déplaçait comme ça + vous vous rappelez</p> <p>Oui</p>
1'30	7 PS 8 F1 9 PS 10 F1 11 PS	<p><i>Recueil des réactions des élèves et de ce qu'ils ont retenu des règles du jeu, de leur rôle, leur participation et leurs préférences (durée : 16'10)</i></p> <p>Voilà et on se déplaçait avec + un petit + bout de bois + alors j'aimerais juste que chacun de vous donc raconte un peu + ce que vous avez fait + vous avez fait les deux + et après on essaiera de se rappeler un petit peu les règles du jeu du hand + et les règles du jeu de la baguette + d'accord + alors on commence par qui + alors essayez de parler + de bien articuler hein pour qu'on vous entende bien + allez je t'écoute + première question + est-ce que tu peux raconter ce que tu as fait dans ce jeu + et dans ce jeu + donc le hand et la baguette + qu'est-ce qu'il fallait faire +</p> <p>Hand</p> <p>Le hand + alors qu'est-ce qu'il fallait faire au hand + déjà on jouait avec quoi +</p> <p>Un ballon</p> <p>Un ballon + on dit une balle en hand parce qu'elle est petite + en basket + c'est un ballon + en hand c'est une balle +</p>

		donc on joue avec une balle + une balle + qu'est-ce qu'il fallait + qu'est-ce qu'il fallait faire avec la balle +
	12 F1	Jouer avec la main
	13 PS	Alors admettons que toi tu étais dans cette équipe là + tu étais ici toi + tu étais avec ces joueurs + d'accord + qu'est-ce qu'il fallait que tu fasses +
	14 F1	Lancer le
	15 PS	Lancer le ballon oui lancer la balle + lancer où + là (zone de défense de l'équipe attaquante)
	16 C	Non
3' 00	17 PS	Ici (extérieur des limites latérales de la zone de jeu)
	18 C	Non
	19 PS	Alors où +
	20 F1	Comment ça se dit + (l'enseignante chuchote "en face" à l'élève)
	21 PS	Derrière
	22 G	D'avant
	23 PS	Sur le coté + en +
	24 F1	En +
	25 PS	En face
3' 30	26 F1	Oui
	27 PS	Voilà + dans la cage qui est en face + il fallait l'amener là la balle d'accord + et est-ce que c'était facile
	28 F1	Non
	29 PS	Pourquoi c'était pas facile +
	30 G	A la frappe
4' 00	31 PS	Oui attends un après l'autre + pourquoi c'est pas facile + il y avait quoi ici Pourquoi c'est pas facile, il y avait quoi ici ?
	32 PU	Tu prenais la balle + pour l'envoyer de l'autre coté mais de l'autre coté il y avait quoi
	33 PS	Il n'y avait personne là
	34 PU	Des défenseurs on dit + ou des élèves tu pouvais dire aussi + d'autres élèves tu vois des défenseurs on appelle
	35 F1	Ah
	36 PS	Toi tu es ce qu'on appelle une attaquante parce que tu vas attaquer la zone des gens qui sont en face +
	37 F1	Oui
	38 PS	Et là il y avait des défenseurs + ils défendent + leur zone + d'accord
	39 F1	Oui
	40 PS	Et si un élève qui est ici + il envoie la balle ici + lui c'est l'attaquant puisqu'il attaque la cage + et toi tu deviens défenseur + tu la protège pour ne pas que le ballon la traverse + d'accord + et ici qu'est-ce qu'il fallait faire (montrant la zone du jeu de la baguette)
	41 F	C'est le jeu de baguette
	42 F1	C'est euh de son et les baguette la main
	43 PS	Oui
	44 F1	Et il doit courre
	45 PS	Il fallait courir oui
	46 F1	Et + ça dur en français
	47 PU	Si c'est bien continue
	48 F1	Toucher qui sont la baguette
5' 30	49 PS	C'est ça toucher l'élève qui est en face + qu'est-ce qui se passait si l'élève il avait le petit bâton dans la main + ils gagnaient
	50 F1	Un point
	51 PS	Voilà un point + il gagnait un point + très bien + dernière question après je ne t'embête plus + qu'est-ce que tu as préféré
	52 F1	Le hand
	53 PS	Allez un candidat pour le hand + merci + ton prénom c'est
	54 F1	Theresa
	55 PS	Bravo Theresa + allez suivante
	56 F2	Moi non madame parce que je jouais pas
	57 PU	Ah oui elle a pas joué
	58 PS	Ah t'as pas jouée
	59 PU	Elle avait mal au genoux
	60 PS	Ça fait rien tu vas parler quand même
	61 F2	Ah non
	62 PS	Alors
6' 30	63 F2	Non non je connais rien
	64 PU	Ecoute ce qu'il te dis
	65 PS	T'as pas joué + ici ils ont fait du hand + est-ce que tu connais le hand
	66 F2	Ouais
	67 PS	Tu connais le handball + tu as déjà joué au handball + oui + est-ce que tu connais les règles du hand
	68 F2	Oui
	69 PS	Alors est-ce que tu peux nous en parler un petit peu

7' 00	70 F2	Ah ben euh
	71 PS	Pour gagner alors + pour gagner au hand il faut faire quoi +
	72 G	Marquer
	73 F2	Marquer
	74 PS	Marquer oui + marquer un
	75 G	But
	76 F2	Marquer un but
	77 PS	Marquer un but + un but d'accord (l'enseignant écrit l'expression au tableau) + d'accord ça c'est pour gagner + euh est-ce que tu sais combien il y a de joueurs dans cette équipe et dans celle là
	78 F1	6
	79 F2	7
8' 00	80 PS	7 oui
	81 F1	6
	82 PS	6 plus un gardien
	83 F1	Ah ok 7
	84 PS	Il y a 3 attaquants 3 défenseurs + 3 attaquants ici 3 défenseurs ici et 1 gardien + combien on a le droit de faire de pas avec la balle
	85 C	Euh 3
	86 PS	Oui 3 bravo + bien + 3 + en basket c'est 2 + en hand c'est 3 + euh comment ça s'appelle quand on (fait le signe du dribble)
	87 C	Dribble
	88 G	Jongle
	89 PS	Ah non on est pas au cirque on est pas au cirque + quand tu as le ballon que tu as le droit d'avancer avec + ça s'appelle comment ce geste d'envoyer le ballon + qui rebondit sur la main et qui tape + ça s'appelle du + dribble
9' 00	90 C	Du dribble
	91 PS	Et + dernière question + euh + est-ce qu'on joue avec les mains ou avec les pieds
	92 C	Avec les mains
	93 PS	Avec les mains oui + avec les mains + bon ça va je t'embête plus + bravo + c'est comment ton prénom
	94 F2	Nardjess
	95 PS	Nardjess + bravo + alors tu as joué
	96 F3	Oui
	97 PS	Qu'est-ce que tu as préféré entre le hand et la baguette
	98 F3	Les deux
	99 PS	Les deux + les deux mon capitaine très bien + est-ce que tu peux rappeler des règles ici + qu'est-ce qu'on avait le droit de faire qu'est-ce qu'on avait pas le droit de faire + alors déjà + on a évoqué les 3 pas d'accord + 1 2 3 + après 3 pas il fallait +
10' 00	100 G	Passe
	101 PS	Oui mais chut + chacun son tour + après + comment ça s'appelle quand j'envoie la balle à un partenaire
	102 F3	Passer
	103 PS	Oui passer + une passe + une passe d'accord + qu'est-ce qui se passe quand le ballon + il sort là
	104 F3	C'est au gardien
10' 30	105 PU	T'as bien dit en français + répète ce que tu as dit en français
	106 F3	C'est pour le gardien
	107 PU	C'est pour le gardien elle a dit
	108 PS	Ah c'est pour le gardien + non + c'est pour le gardien quand la balle elle va là
	109 F3	Ak ok
11' 00	110 PS	D'accord + et quand elle sort ici + admettons que toi tu es jaune + tu es l'équipe des jaunes + ici il y a les jaunes ici il y a les bleus + si toi + jaune + tu fais sortir la balle +
	111 F3	C'est pour les + c'est pour les bleus
	112 PS	Voilà + c'est pour les bleus + d'accord + et ça repart de là + à l'endroit de la touche + remise en touche d'accord + euh + est-ce que les joueurs ont le droit de pénétrer + dans cette zone là
	113 F3	Non
	114 PS	Non + donc si quand tu marques un but + si ton pieds il mort sur la zone qu'est-ce qui se passe
	115 F3	Euh le but il ne compte pas
	116 PS	Le but ah bien le but ne compte pas voilà l'arbitre siffle il dit zone et le but ne compte pas + d'accord
	117 F3	Oui
	118 PS	Là, on allait jusqu'à combien de points pour gagner la partie
	119 F3	Combien
120 G	3	
121 F	1	
122 F3	Non	
123 F	Si	
124 G	2	
125 F3	Non	

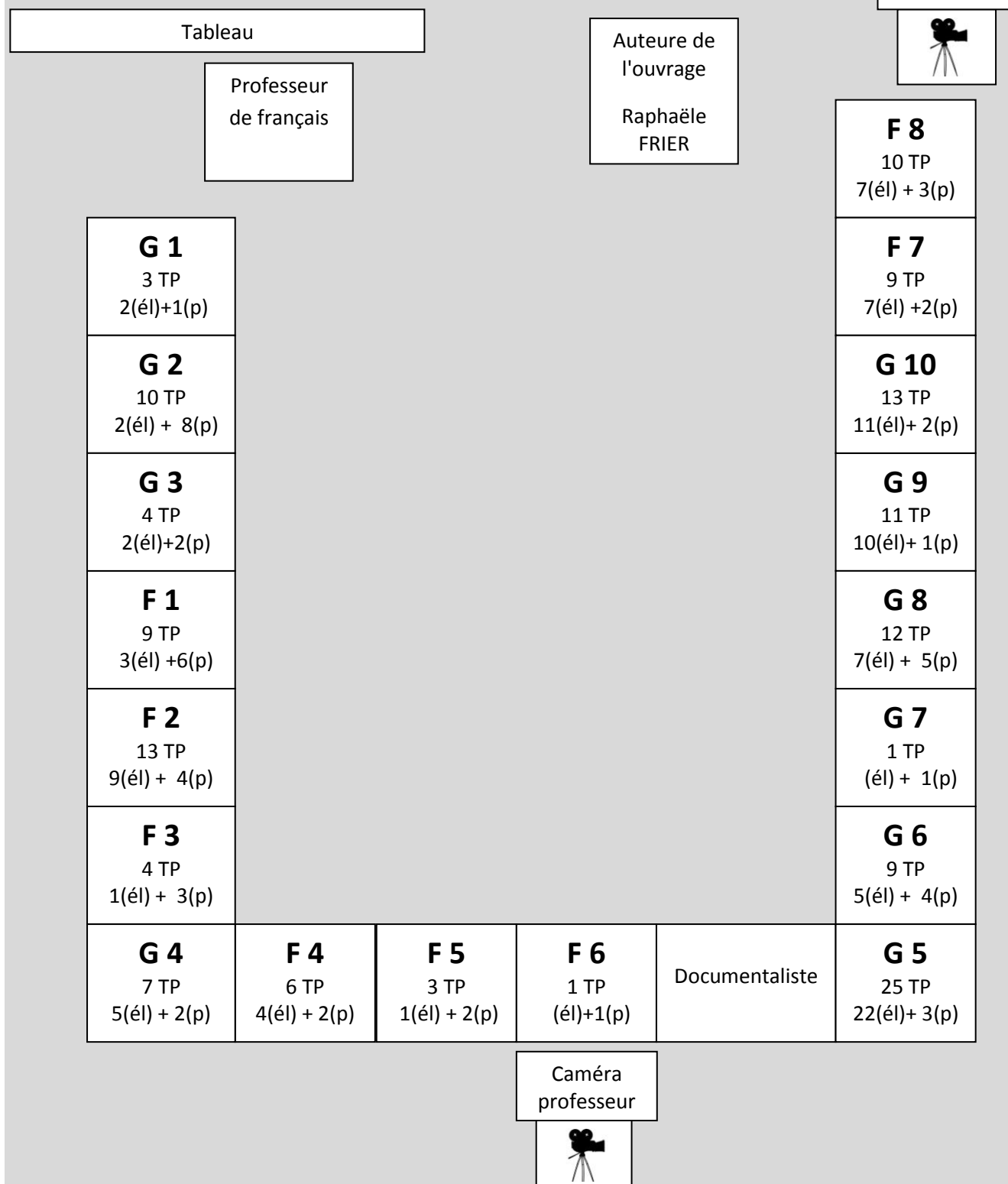
	126 G	3
	127 F3	Non
	128 F	5 + 4
	129 F	C'est 1
	130 F3	Allez je ne sais pas
	131 PS	C'est + votre camarade qui est interrogée je ne sais pas son prénom
	132 F3	Ilda
	133 PS	Ilda + il fallait combien de points pour gagner la partie
	134 F3	Je sais pas
	135 C	1
	136 PS	Combien de fois on faisait
12' 00	137 G	5
	138 F3	Je crois que 5
	139 PS	5 + 5 points + 5 points et la partie était gagnée d'accord + bon ça va merci + on passe au suivant
	140 PU	Ah il n'était pas là Youssouf
	141 PS	Ah il n'était pas là Youssouf il n'était pas là + est-ce que tu as déjà joué au hand
	142 G1	Non
	143 PS	Non jamais tu n'as pas joué au hand + euh + qu'est-ce qu'on pourrait lui demander + a quel jeu de ballon tu as joué + du football
13' 00	144 G1	Le foot
	145 PS	En football + euh + combien il y a de joueurs par équipe
	146 F3	11
	147 G1	11
	148 PS	Oui + 11 joueurs par équipe oui + qu'est-ce qui se passe si un joueur touche le ballon avec la main
	149 G1	Main
	150 PS	Ça s'appelle main + et qu'est-ce qui se passe derrière
	151 G1	Coup franc
	152 PS	Coup franc oui + merci + alors qu'est-ce que tu as préférée entre le hand et la baguette
	153 F4	Hand
	154 PS	Le hand + tu avais déjà jouée au hand
	155 F4	Non
	156 PS	Non + c'est la première fois + euh + qu'est-ce qu'on va te poser comme question + est-ce que tu te rappelles d'une règle du hand
	157 F4	Une règle + comment on joue au hand
	158 PS	Comment on joue +
	159 PU	Il y a combien d'équipes au hand
	160 G	7
	161 G	7 équipe
	162 C	Non 2
	163 PS	7 c'est le nombre de joueurs dans chaque équipe
	164 PU	Ouais
	165 PS	Là la question c'est combien d'équipes
	166 C	2
	167 PS	2 équipes d'accord + euh + ton équipe elle avait gagné ou elle avait pas gagné
	168 F4	Il est perdu
	169 PS	C'était quoi le score
	170 PU	Tu te rappelles le score
	171 F4	Non + Madame c'est le pénalty
	172 PU	Ah ils avaient perdu au pénalty
	173 PS	Ah au pénalty + donc c'était à peu près pareil alors
	174 PU	Ouais c'est presque
	175 PS	Quand il y a pénalty c'est qu'on essaie de départager un gagnant parce que le score il est égal à la fin de la partie + bon merci
	176 PU	Yasmina tu veux bien + allez
15' 30	177 F5	Oh non madame
	178 PS	Si si + alors + qu'est-ce que tu as préféré entre le hand et la baguette
	179 F5	Les 2
	180 PS	Les 2 + les 2 mon capitaine + est-ce que tu veux nous rappeler les règles de la baguette + en faisant une phrase pour rappeler les règles de la baguette + qu'est-ce qu'il fallait faire pour gagner à la baguette
	181 F5	Euh le prendre dans la main + après
	182 PS	Ouais + La prendre à la main
	183 F5	On court
	184 PS	On court
	185 F5	Après + quand on va la toucher c'est gagné

16' 30	186 PS	Quand on a touché l'élève on a gagné	
	187 F5	Oui	
	188 PS	Et on a gagné mais n'importe quel élève	
	189 F5	Non + comme moi j'ai j'ai	
	190 PU	La baguette	
	191 F5	Comme moi j'ai baguette	
	192 PS	Oui	
	193 F5	Comme il a touché le groupe 2	
	194 PS	Oui	
	195 F5	C'est + c'est + c'est le groupe 2 il a gagné	
	196 PS	Voilà + si tu touches toi + un élève qui a la baguette + tu as gagné 1 point + bravo + et au hand qu'est-ce qu'il fallait faire pour gagner	
	197 F5	Euh +	
	198 PS	Qu'est-ce qu'il fallait faire pour gagner au hand	
	199 F5	Il faut lancer le ballon	
	200 PS	Lancer le ballon où + ici là	
	201 F5	Non	
	202 PS	Non où alors	
	203 F5	Dans la	
	204 PS	Si toi tu es joueur + dans cette équipe + il fallait le lancer où le ballon	
	17' 00	205 F5	En face
		206 PS	En face ici
		207 F5	Non
		208 PS	Où alors
209 F5		Dans la cage	
210 PS		Dans + la cage voilà	
211 F5		Oui	
212 PS		Merci + on fait juste un volontaire	
213 PU		Encore un	
17' 30		214 PS	Tient + monsieur + je suis sûr qu'il a pleins de choses à dire + alors c'est quoi ton prénom
	215 G2	Miloud	
	216 PS	Miloud + qu'est-ce que tu as préféré + entre le hand et la baguette	
	217 G2	Handball	
	218 PS	Handball	
	219 G2	Oui	
	220 PS	Est-ce que tu avais déjà joué au handball ou est-ce que c'était la première fois	
	221 G2	Euh + déjà joué	
	222 PS	Tu avais déjà joué avant	
	223 G2	Oui	
	<i>Recueil des connaissances retenues par les élèves à propos des actions négatives en handball (durée : 2'35)</i>		
17' 40	224 PS	Oui + est-ce que tu peux nous rappeler + euh + quand est-ce que l'on fait des fautes au hand	
18' 00	225 G2	Quand + quand tu entres avec le ballon + dans	
	226 PS	Oui	
	227 G2	La zone	
	228 PS	Quand voilà + quand j'entre avec le ballon dans la zone	
	229 G2	Oui	
	230 PS	Donc ça c'est la faute ça s'appelle zone + ensuite qu'est-ce qu'il y a comme autre faute +	
	231 G2	Quand touché le ballon avec les pieds	
	232 PS	Oui + oui très bien + quand on touche le ballon avec les pieds parce que le hand ce n'est pas le football + ça se joue à la main + il y a pied et + une autre euh	
	233 G2	Et quand tu frappé + je sais pas	
	234 PS	Frapper un joueur	
	235 G2	Oui	
	236 PS	Oui alors ça c'est un comportement qu'on appelle anti sportif et du coup l'arbitre qu'est-ce qu'il fait si un joueur il frappe un autre + qu'est-ce qu'il fait l'arbitre	
	237 G2	Siffler	
	238 PS	Il siffle et le joueur qu'est-ce qu'il lui arrive au joueur + le joueur qui a frappé + qu'est-ce qu'il fait + il est	
19' 00	239 G2	Ah il sortait	
	240 PS	Il sort du terrain pendant	
	241 G2	2 minutes	
	242 PS	2 minutes	
	243 G2	Ah	
	244 PS	2 minutes + et comment ça s'appelle cette action là	

Collège : Edgar Quinet **Discipline** : Français-Littérature **Classe** : 5ème 4 **Effectif** : 18 élèves (8 filles & 10 garçons)
Tours de parole : **TOTAL** → 305
 Elèves → 152 Auteure de l'ouvrage "Vol plané" → 14
 Classe entière → 2 Documentaliste → 4
 Professeur → 133

Annexe 19

PLAN DE LA CLASSE (CDI du collège)
REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE
PAR LES ELEVES



Collège : Joliette

Discipline : Français

Classe : SEGPA

Effectif : 11 élèves (4 F & 7 G)

Tours de parole : TOTAL → 371
 Elèves → 193 (54 F + 80 G = 134 + 43 E + 16 C)
 Professeur → 178

Annexe 20

PLAN DE LA CLASSE REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES

Tableau

BUREAU
 PROFESSEUR

G 1

3 TP
 2(él) + 1(p)

F 3

7 TP
 5(él) + 2(p)

F 2

34 TP
 29(él) + 5(p)

F 1

9 TP
 7(él) + 2(p)

G 4

12 TP
 9(él) + 3(p)

F 4

4 TP
 3(él) + 1(p)

G 3

10 TP
 8(él) + 2(p)

G 2

7 TP
 5(él) + 2(p)



Caméra

G 7

24 TP
 14(él)+10(p)

G 6

15 TP
 12(él) + 3(p)

G 5

9 TP
 6(él) + 3(p)

Collège : Alexandre Dumas Discipline : Français Classe : 5ème SEGPA Effectif : 11 élèves (7 filles & 4 garçons)
 Tours de parole : TOTAL → 495
 Elèves → 312 (172 tours de paroles perturbateurs et 140 tours de paroles non perturbateurs)
 Professeur → 183

REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES IDENTIFIES

Tableau

	G1 1 TP 1(él) + (p)
--	----------------------------------

G2 12 TP 8(él)+4 (p)	
-----------------------------------	--

G4 3 TP 3 (él) + (p)	G3 12 TP 9 (él) + 3 (p)
-----------------------------------	--------------------------------------

F2 2 TP 2(él) + (p)	F3 5 TP 2(él) + 3(p)
----------------------------------	-----------------------------------

F5 5 TP 5(él) + (p)

Retro Projecteur

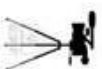
BUREAU PROFESSEUR

		F1 TP (él) + (p)	
--	--	-------------------------------	--

	F4 TP (él) + (p)		
--	-------------------------------	--	--

F6 TP (él) + (p)	F7 6 TP 6(él) + (p)		
-------------------------------	----------------------------------	--	--

Annexe 21



Collège : Bellevue

Discipline : Français

Classe : UPE2A

Effectif : 14 élèves (7 F & 7 G)

Tours de parole : TOTAL → 370

Elèves → 192 (53 F + 110 G = 163 + 16 E + 12 C)

Professeur → 179

Annexe 22

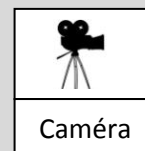
PLAN DE LA CLASSE

REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES

BUREAU
PROFESSEUR

Tableau

G 7 7 TP 7(él) + 0(p)		F 2 3 TP 3(él) + 0(p)	F 3 0 TP 0(él) + 0(p)	F 4 2 TP 0(él) + 2(p)
		F 1 5 TP 4(él) + 1(p)	F 5 35 TP 27(él) + 8(p)	G 4 3 TP 1(él) + 2(p)
G 9 6 TP 0(él) + 6(p)		G 6 20 TP 19(él) + 1(p)		G 2 3 TP 3(él) + 0(p)
	G 1 8 TP 7(él) + 1(p)		F 6 6 TP 1(él) + 5(p)	G 5 64 TP 59(él) + 5(p)
	F 7 1 TP 1(él) + 0(p)			



Collège : Marseillevevre

Discipline : Histoire Classe : 5ème 6

Effectif : 23 élèves (13 filles & 10 garçons)

Tours de parole : TOTAL → 136

Elèves → 68

Professeur → 67

Caméra
élèves

PLANDE LA CLASSE

REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES

Tableau

G 1
3 TP
1(é) + 2(p)

BUREAU PROFESSEUR

F 1
5 TP
5(é) + (p)

F 2
1 TP
1(é) + (p)

F 3
3 TP
3(é) + (p)

F 4
9 TP
7(é) + 2(p)

F 5
TP
(é) + (p)

F 6
9 TP
9(é) + (p)

F 7
2 TP
1(é) + 1(p)

G 2
TP
(é) + (p)

G 3
3 TP
3(é) + (p)

G 4
12 TP
12(é) + (p)

F 8
2 TP
2(é) + (p)

G 5
TP
(é) + (p)

F 9
3 TP
3(é) + (p)

F 10
5 TP
5(é) + (p)

F 11
2 TP
2(é) + (p)

F 12
1 TP
(é) + 1(p)

G 6
TP
(é) + (p)

G 7
TP
(é) + (p)

F 13
2 TP
2(é) + (p)

G 8
1 TP
1(é) + (p)

G 9
5 TP
5(é) + (p)

G 10
TP
(é) + (p)

Annexe 23

Caméra
professeur

Collège : Edgar Quinet **Discipline** : Histoire **Classe** : Ordinaire REP + **Effectif** : 11 élèves (5 F & 6 G)

Tours de parole : TOTAL → 372

Elèves → 207 (74 F + 119 G = 193 + 14 E + 0 C)

Professeur → 165

Annexe 24

PLAN DE LA CLASSE

REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES

Tableau



Caméra

		BUREAU PROFESSEUR			
	G 1 14 TP 12(él)+ 2(p)	F 1 21 TP 16(él)+ 5(p)	F 2 35 TP 29(él)+6(p)		G 2 18 TP 13(él)+ 5(p)
F 3 3 TP 1(él) +2(p)	F 4 13 TP 7(él)+ 6(p)		G 3 35 TP 27(él)+ 8(p)		G 4 50 TP 45(él)+ 5(p)
	F 5 1 TP 1(él) + (p)	G 5 0 TP (él) + (p)			
			G 6 1 TP 1(él) + (p)		

Collège : Beausoleil

Discipline : Géographie

Classe : UPE2A

Effectif : 16 élèves (7 F & 9 G)

Tours de parole : TOTAL → 231

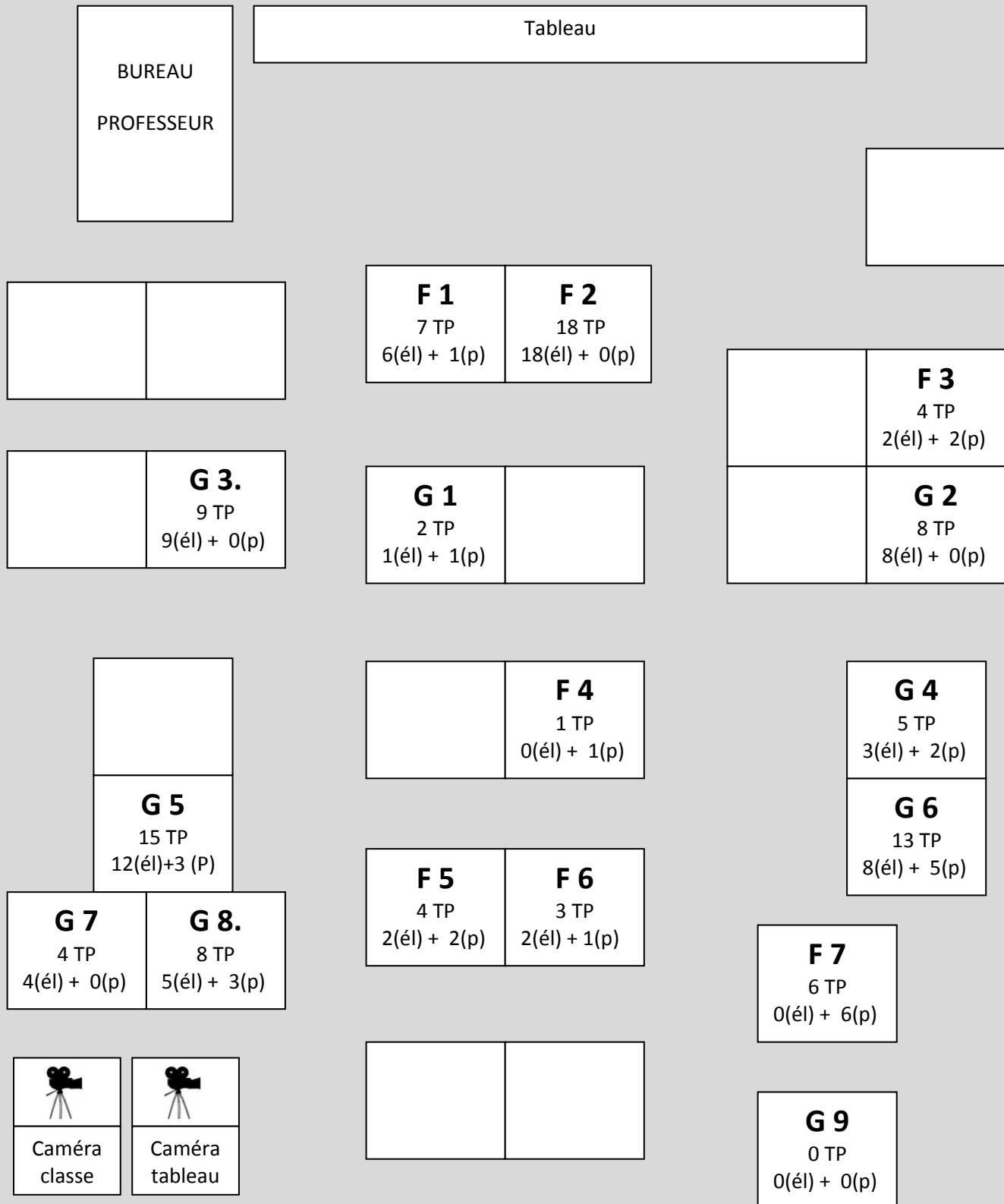
Elèves → 116 (43 F + 64 G = 107 + 9 E + 1 C)

Professeur → 114

Annexe 25

PLAN DE LA CLASSE

REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES



Collège : Marseilleveyre

Discipline : SVT

Classe : 5ème ordinaire

Effectif : 23 élèves (13 F & 10 G)

Tours de parole : TOTAL → 354

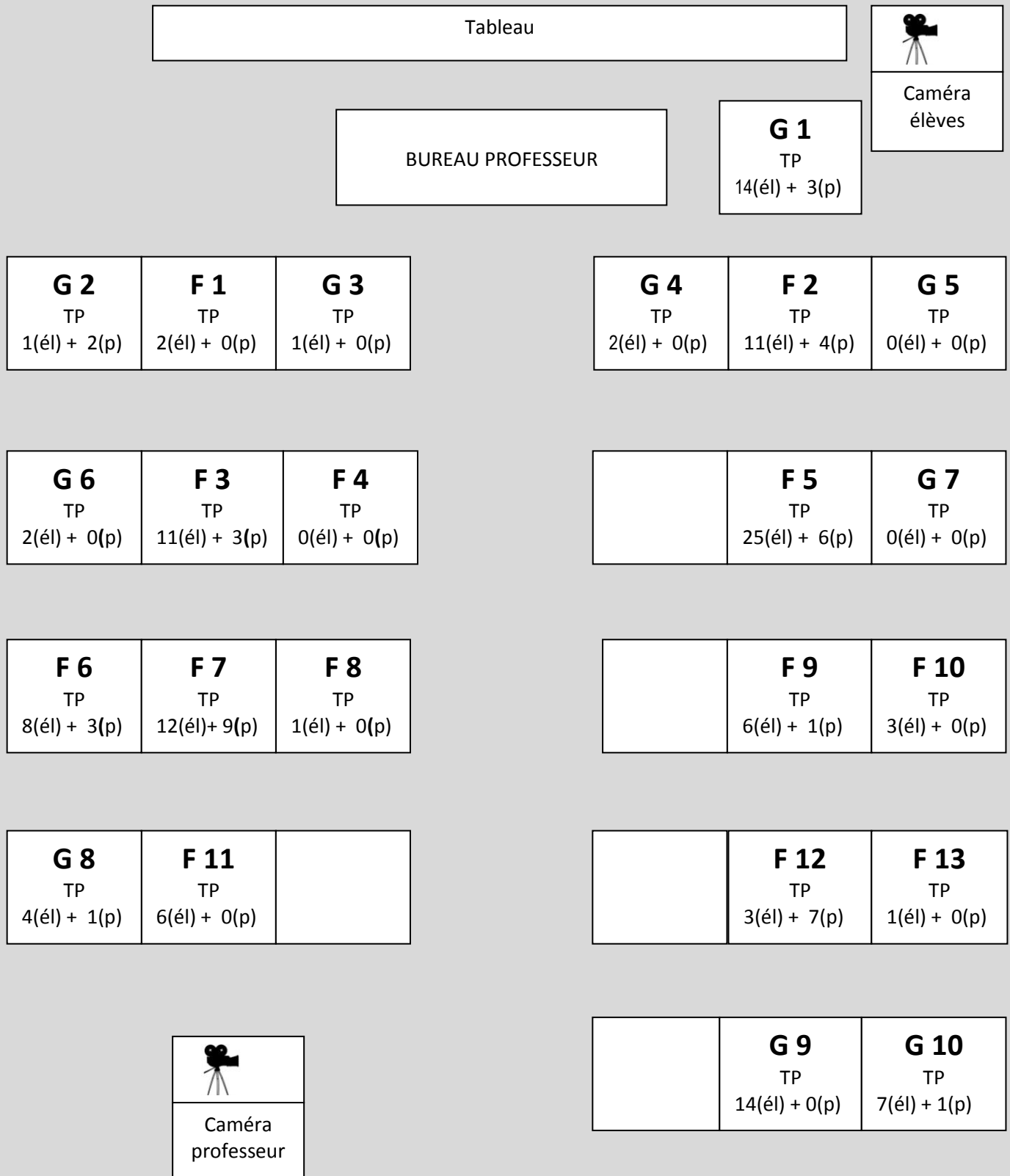
Elèves → 174

Professeur → 180

Annexe 26

PLAN DE LA CLASSE

REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES



Collège : Edgar Quinet Discipline : SVT Classe : 5ème 6 Effectif : 8 élèves (4 F & 4 G) - 1/2 groupe

Tours de parole : TOTAL → 370
 Elèves → 210 (dont 3 Tp Classe)
 Professeur → 160

Annexe 27

PLAN DE LA CLASSE REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES

Tableau

BUREAU PROFESSEUR

		F 1 TP 15(él) + 6(p)
--	--	-----------------------------------

	G 1 TP 28(él) + 2(p)	
--	-----------------------------------	--

F 3 TP 16(él) + 0(p)		F 2 TP 29(él) + 7(p)
-----------------------------------	--	-----------------------------------



--	--	--

		F 4 TP 4(él) + 1(p)
--	--	----------------------------------

	G 2 TP 25(él) + 2(p)	
--	-----------------------------------	--

		G 3 TP 53(él) + 3(p)
--	--	-----------------------------------

--	--	--

	
Caméra élèves	Caméra professeur

	G 4 TP 13(él) + 3(p)	
--	-----------------------------------	--

BEGPA : Arthur Rimbaud

Discipline : SVT

Classe : 5ème 5

Effectif : 11 élèves (6 filles & 5 garçons)

Tours de parole : TOTAL → 878

Elèves → 460

Professeur → 418

PLAN DE LA CLASSE

REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES

Agenda Temps forts

Tableau

F 1 TP (é.) + (p)	F 2 TP (é.) + (p)
--------------------------------	--------------------------------

G 1 TP (é.) + (p)	G 2 TP (é.) + (p)
--------------------------------	--------------------------------

F 3 TP (é.) + (p)	G 3 TP (é.) + (p)
--------------------------------	--------------------------------

F 4 TP (é.) + (p)	F 5 TP (é.) + (p)
--------------------------------	--------------------------------

G 4 TP (é.) + (p)	
--------------------------------	--

F 6 TP (é.) + (p)	
--------------------------------	--

--	--

G 5 TP (é.) + (p)	
--------------------------------	--

BUREAU PROFESSEUR

Casiers des élèves

Annexe 28

Caméra
professeurCaméra
élèves

Collège : Chape

Discipline : SVT

Classe : UPE2A

Effectif : 13 élèves (8 filles & 5 garçons)

 Tours de parole : TOTAL → 409
 Elèves → 170
 Professeur → 189

Classe : 50

PLANDE LA CLASSE

REPARTITION DE LA PRISE DE PAROLE PAR LES ELEVES

BUREAU PROFESSEUR

G3 13 TP 1(é) + (p)	G2 24 TP 1(é) + (p)	G1 0 TP (é) + (p)
----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

F1 8 TP 1(é) +3 (p)	F2 4 TP 1(é) +1(p)	F3 17 TP (é) + (p)	F4 3 TP (é) + (p)
----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

G5 4 TP (é) + 4 (p)	G4 1 TP (é) + 1 (p)
----------------------------------	----------------------------------

F5 47 TP 1(é) + 2(p)	F6 46 TP 2(é) + 7 (p)	F7 3 TP (é) + (p)	F8 0 TP (é) + (p)
-----------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

--	--	--

--	--	--	--

Annexe 29

Ta
bl
ea
u

Collège : Marseilleveyre Discipline : Français Classe : 5ème 9
 Effectif : 24 élèves (15 filles & 9 garçons)

Tours de parole : TOTAL → 249
 Elèves → 135 (*Individuel 132 + collectif 3*)
 Professeur → 114

Annexe 30

Exploitation des données

recueillies à partir
 du plan de la classe et
 de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>	135 TP		Localisation de l'élève dans la classe	
			1er rang	2ème rang
			42 (+16) = 58 (+42%)	54 (+23) = 77 (+58%)
Initiative de la demande de parole	L'élève	71 (+29) = 100 (+74%)	42	58
	Le professeur	25 (+10) = 35 (+26%)	15	20
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>	100 %		Localisation de l'élève dans la classe	
			1er rang	2ème rang
			43 %	57%
Initiative de la demande de parole	L'élève	74 %	42 %	58%
	Le professeur	26 %	43 %	57%
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0%

Collège : Edgar Quinet **Discipline** : Français **Classe** : 5ème 4 (5ème ordinaire)
Effectif : 18 élèves (8 filles & 10 garçons)

Tours de parole :

TOTAL → 305
 Elèves → 152 Classe entière → 2
 Professeur → 133 Auteurs de l'ouvrage "Vol plané" → 14 Documentaliste → 4

Annexe 31

Exploitation des données
 recueillies à partir
 du plan de la classe et
 de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>		152 TP	Genre de l' élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
				97	55			
Initiative de la demande de parole	L'élève	100	68	32				
	Le professeur	52	29	23				
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0				

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>		100 %	Genre de l' élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
				64 %	36 %			
Initiative de la demande de parole	L'élève	66 %	45 %	21 %				
	Le professeur	34 %	19 %	15 %				
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0 %				

Collège : Joliette Discipline : Français Classe : 5ème SEGPA
Effectif : 11 élèves

Tours de parole :

TOTAL → 371
Elèves → 193
Professeur → 178

Annexe 32

Exploitation des données
recueillies à partir
du plan de la classe et
de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>		134 TP	Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	
			53	33	48	
Initiative de la demande de parole	L'élève	100	43	25	32	
	Le professeur	34	10	8	16	
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0				

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>		100 %	Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	
			39.5 %	24.5 %	36 %	
Initiative de la demande de parole	L'élève	75 %	33 %	17 %	25 %	
	Le professeur	25 %	7 %	6 %	12 %	
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %				

Collège : Alexandre Dumas **Discipline** : Français **Classe** : SEGPA
Effectif : 11 élèves (4 filles & 7 garçons)

Tours de parole :

TOTAL → 495

Elèves → 312 (*172 tours de paroles perturbateurs et 140 tours de paroles non perturbateurs*)

Professeur → 183

Annexe 33

Exploitation des données

recueillies à partir
du plan de la classe et
de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>		312 TP	Elève	Localisation de l'élève dans la classe			
				1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
Initiative de la demande de parole	L'élève	111					
	Le professeur	29					
Prises perturbatrices * de parole par l'élève * : ne contribuant pas à l'avancée du savoir		172					

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>		100 %	Elève	Localisation de l'élève dans la classe			
				1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
Initiative de la demande de parole	L'élève	35.5 %					
	Le professeur	9.5 %					
Prises perturbatrices * de parole par l'élève * : ne contribuant pas à l'avancée du savoir		55 %					

Collège : Bellevue Discipline : Français Classe : UPE2A
 Effectif : 14 élèves (7 filles & 7 garçons)

Tours de parole :

TOTAL → 370

Elèves → 192 (53 F + 110 G = 163 + 16 E + 12 C)

Professeur → 179

Annexe 34

Exploitation des données

recueillies à partir
 du plan de la classe et
 de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>		163 TP	Genre de l' élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			111	52	12	43	29	79
Initiative de la demande de parole	L'élève	132	96	36	10	32	22	68
	Le professeur	31	15	16	2	11	7	11
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0	0	0	0	0

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>		100 %	Genre de l' élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			68 %	32 %	7 %	26.5 %	18 %	48.5 %
Initiative de la demande de parole	L'élève	81 %	59 %	22 %	6 %	19.5 %	13.5 %	42 %
	Le professeur	19 %	9 %	10 %	1 %	7 %	4 %	7 %
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Collège : Marseilleveyre Discipline : Histoire Classe : 5ème 6
 Effectif : 23 élèves (13 filles & 10 garçons)

Tours de parole : TOTAL → 136
 Elèves → 68
 Professeur → 68

Annexe 35

Exploitation des données

recueillies à partir
 du plan de la classe et
 de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>	68 TP		Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			12	37	11	8
Initiative de la demande de parole	L'élève	62	10	34	10	8
	Le professeur	6	2	3	1	0
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0	0	0

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>	100 %		Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			18 %	54 %	16 %	12 %
Initiative de la demande de parole	L'élève	91 %	15 %	50 %	15 %	12 %
	Le professeur	9 %	3 %	4 %	2 %	0 %
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Collège : Edgar Quinet **Discipline** : Histoire **Classe** : Classe ordinaire REP+
Effectif : 11 élèves (5 filles & 6 garçons)

Tours de parole :

TOTAL → 372
 Elèves → 207 (73 F + 118 G = 191 + 16 E + 0 C)
 Professeur → 165

Annexe 36**Exploitation des données**

recueillies à partir
 du plan de la classe et
 de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>		191 TP	Genre de l'élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			118	73	88	101	1	1
Initiative de la demande de parole	L'élève	152	98	54	70	80	1	1
	Le professeur	39	20	19	18	21	0	0
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0	0	0	0	0

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>		100 %	Genre de l'élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			68 %	32 %	7 %	26.5 %	18 %	48.5 %
Initiative de la demande de parole	L'élève	81 %	59 %	22 %	6 %	19.5 %	13.5 %	42 %
	Le professeur	19 %	9 %	10 %	1 %	7 %	4 %	7 %
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Collège : Beausoleil Discipline : Géographie Classe : UPE2A
 Effectif : 16 élèves (7 filles & 9 garçons)

Tours de parole :

TOTAL → 231
 Elèves → 117 (43 F + 64 G = 107 + 9 E + 1 C)
 Professeur → 114

Exploitation des données

Annexe 37

recueillies à partir
 du plan de la classe et
 de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>		107 TP	Genre de l' élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			64	43	29	19	34	25
Initiative de la demande de parole	L'élève	80	50	30	26	18	23	13
	Le professeur	27	14	13	3	1	11	12
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0	0	0	0	0

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>		100 %	Genre de l' élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			60 %	40 %	27 %	18 %	32 %	23 %
Initiative de la demande de parole	L'élève	75 %	47 %	28 %	24 %	17 %	21.5 %	12 %
	Le professeur	25 %	13 %	12 %	3 %	1 %	10.5 %	11 %
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Collège : Marseilleveyre Discipline : SVT Classe : 5ème ordinaire
Effectif : 23 élèves (13 filles & 10 garçons)

Tours de parole : TOTAL → 354
 Elèves → 174
 Professeur → 180

Annexe 38

Exploitation des données

recueillies à partir
du plan de la classe et
de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>	174 TP		Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			40	47	43	44
Initiative de la demande de parole	L'élève	134	31	38	30	35
	Le professeur	40	9	9	13	9
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0	0	0

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>	100 %		Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			23 %	27 %	25 %	25 %
Initiative de la demande de parole	L'élève	77 %	18 %	22 %	17 %	20 %
	Le professeur	23 %	5 %	5 %	8 %	5 %
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Collège : Edgar Quinet **Discipline** : SVT **Classe** : 5ème 6
Effectif : 8 élèves (4 filles & 4 garçons) - 1/2 groupe

Tours de parole : TOTAL → 370
 Elèves → 207
 Professeur → 163

Annexe 39

Exploitation des données

recueillies à partir
 du plan de la classe et
 de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>	210 TP		Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			52	53	33	72
Initiative de la demande de parole	L'élève	186	44	46	30	66
	Le professeur	24	8	7	3	6
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0	0	0

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>	100 %		Localisation de l'élève dans la classe			
			1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			25 %	25 %	16 %	34 %
Initiative de la demande de parole	L'élève	88 %	21 %	22 %	14 %	31 %
	Le professeur	12 %	4 %	3 %	2 %	3 %
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Collège : Chape Discipline : SVT Classe : UPE2A
 Effectif : 13 élèves (8 filles & 5 garçons)

Tours de parole :

TOTAL → 409

Elèves → 170 (128 F + 42 G) + 50 (Classe entière ou groupe d'élèves)

Professeur → 189

Annexe 40

Exploitation des données

recueillies à partir
 du plan de la classe et
 de la répartition de la prise de parole par les élèves

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en effectif</i>		170 TP	Genre de l' élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			42	128	69	101		
Initiative de la demande de parole	L'élève	130	36	94	53	77		
	Le professeur	40	6	34	16	24		
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0	0	0	0	0		

Tours de paroles pris par les élèves durant la séance <i>en pourcentage</i>		100 %	Genre de l' élève		Localisation de l'élève dans la classe			
			Garçon	Fille	1er rang	2ème rang	3ème rang	4ème rang
			25 %	75 %	40.5 %	59.5 %		
Initiative de la demande de parole	L'élève	76.5 %	21 %	55.5 %	31 %	45.5 %		
	Le professeur	23.5 %	3.5 %	20 %	9.5 %	14 %		
Prises perturbatrices * de parole par l'élève <i>* : ne contribuant pas à l'avancée du savoir</i>		0 %	0 %	0 %	0 %	0 %		

Annexe 44 : Synopsis de la séance de français filmée en classe de 5^{ème} SEGPA

Lieu : Collège Alexandre Dumas 13003 Marseille		Effectif : 11 élèves		Ressources : Texte et illustration						
Durée : 40 minutes 08 sec		Enseignante :		Supports : Rétroprojecteur + photocopie + cahier						
Déroutement		Episodes didactiques		Topo génèse	Mésogénèse	Organisation de la classe				
Tps	Tdp (*)	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite cahier Vidéoprojecteur Supports Ressources	Contenu lexical		Modalité d'action des élèves
Durée	nbr						Disciplinaire	Transversal		
							Spécifique au récit	Générique		
0 0'00		Rituels + Annonce du thème	Hors caméra							
0'00	1 A 97	Sollicitation et recueil des propositions des élèves	Faire émettre des propositions sur la posture, l'identité et les sentiments des personnages principaux du récit à partir de son illustration et de son titre	Interpréter l'illustration d'un récit à partir d'indices graphiques et textuels	haute	Que voit-on sur le dessin ? Quelle est la position de la chèvre Que regarde-t-elle ? Qui est le personnage ? A quoi a-t-il l'air de penser ? Quel sont ses sentiments et ceux de la chèvre ?	Illustration du récit projetée	Chèvre 18 Air 7 Seguin 6 Montagne 6 Nez 5 Vieux 3 Neige 3	Regarder 9 Voir 6 Penser 5 Avis 4 Aller 3	Collectif Dire Ses idées sur une illustration
4'30	98 A 109	Entraînement à la Lecture silencieuse	Faire lire et comprendre le texte du récit Faire repérer des informations communes entre le récit et son illustration	Lire et comprendre un texte littéraire Repérer des informations communes entre un texte littéraire et son illustration	basse	Consigne Lisez ce texte En le lisant, cherchez s'il y a des choses qui sont dites aussi dans l'illustration	Illustration du récit projetée + Photocopie du texte du récit		Texte 1 Illustration 1	Individuel Lire
7'00	109 A 130	Compréhension lexicale Sollicitation et recueil des difficultés lexicales	Faire verbaliser les mots incompris dans le texte du récit	Repérer ses difficultés lexicales et les verbaliser	médiane	Question Est-ce qu'il y a des mots que tu ne connais pas dans ce texte ?	Illustration du récit projetée + Photocopie du texte du récit	Houppelande		Collectif Dire
7'50	131 A 215	Lecture du récit offerte par l'enseignante	Faire repérer le lexique incompris par l'écoute de la lecture offerte par l'enseignante	Repérer ses difficultés lexicales et les verbaliser	haute	Consigne Je vais vous lire le texte, vous le suivez	Illustration du récit projetée + Photocopie du texte du récit			Individuel Ecouter
14'	216 A 348	Compréhension structurale de la structure du récit	Faire repérer les trois principales étapes du récit : Situation initiale Perturbations Situation finale	Identifier la structure d'un récit littéraire	médiane	Consigne Je vous pose des questions, vous surlignez la réponse dans le texte Question Combien M Seguin a-t-il perdu de chèvres ? Que font les chèvres pour se perdre ? Comment finissent- elles ?	Illustration du récit projetée + Photocopie du texte du récit + Photocopie d'un extrait du récit			Collectif Dire
24'	349 A 427 78	Compréhension grammaticale	Faire identifier les anaphores qui désignent la chèvre	Identifier une chaîne anaphorique	médiane	Question Quels mots l'auteur emploie-t-il pour désigner la chèvre ?	Photocopie du texte du récit			Collectif Dire
35'5 40 4'10	428 A 484 56	Rituels de fin de séance			haute	Consigne Collez vos fiches Mettez vos cahiers sur la table	Photocopie Cahier de français			Collectif Ecouter

Annexe 45 : Synopsis de la séance de français observée et filmée en UPE2A

Date : jeudi 25 octobre 2012 Lieu : Collège Beausoleil Effectif : 14 élèves Ressources : Bande dessinée, enregistrement audio, images, livres de vocabulaire										
Durée : 33 minutes Enseignante : E.F. Supports : Tableau blanc + photocopie + cahier										
Déroulement			Episodes didactiques		Topo génése	Mésogénèse			Organisation de la classe	
Tps	Tdp (*)	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite cahier Vidéoprojecteur Supports Ressources	Contenu lexical	Modalité d'action des élèves	
Durée	nbr									
0 0'00		Rituels + Annonce du thème	Hors caméra							
0'00	1 A 3	Imprégnation d'une situation de la vie quotidienne Entraînement à la Lecture silencieuse	Faire écouter un enregistrement sonore Faire lire des dialogues de manière silencieuse	Mettre en relation les illustrations et les dialogues d'une bande dessinée <i>Comprendre une langue étrangère</i>	basse	Allez on écoute la petite bande dessinée de la page 39	Manuel de français Lecteur audio	Livre - Sérieux Casquette Sympa - Idée calculette Livres de sorcière livre d'astronomie librairie-papeterie fille - garçon jolie - regarder bleu - violet - rouge	individuel Ecouter Lire en silence	
1'45	3 A 13	Discrimination visuelle	Faire interpréter et verbaliser des indices textuel présents sur une bande dessinée	Repérer et verbaliser l'élément déclencheur et l'enjeu d'une situation de la vie courante	media ne	Pourquoi tu as fait oh à la fin de l'histoire ? pourquoi et Manon écrit en gras en noir avec 1234 points d'interrogation ? qu'est-ce qui manque ? comment on dit en français ?	Manuel de français tableau	Cadeau (esquacer)	collectif Dire	
2'30	13 A 170	Compréhension lexicale Sollicitation et recueil des difficultés de compréhension°	Faire analyser une situation Faire exprimer son point de vue	Répondre de manière pertinente à des questions inférentielles et littérales relatives à une situation de la vie courante présentée sous la forme d'une bande dessinée	média ne	Dans quel endroit, dans quel lieu ils se retrouvent ? ils vont où, dans quel type de magasin ? c'est quoi librairie-papeterie ? qu'est-ce qu'on achète dans une LP ? ça ressemble à quoi ce mot ? Qu'est-ce que ça serait un magasin où on achète du papier ? Dans quel autre magasin ils vont ? Qu'est-ce que c'est pendant ce temps là ? On le traduit en français et en portugais. Qu'est-ce qu'ils ont fait les 2 camarades ? Ils regardent quoi dans la librairie-papeterie ? Une calculette, c'est bien comme cadeau ? Ils regardent quoi d'autre ? C'est sympa comme cadeau une casquette ? Casquette, tout le monde le comprend ? Comment on dit casquette en portugais ? finalement qu'est-ce qu'ils choisissent ? La casquette, ils choisissent quelle couleur ? Vert, c'est pour une fille ou un garçon ? Dans l'histoire, ils choisissent pour qui la casquette verte ? ca va une casquette verte pour un garçon ? Donnez-moi 2 ou 3 idées de cadeau pour une fille ? et les garçons, qu'est-ce qu'ils choisiraient pour une fille ? qu'est-ce que c'est poupée ? on le dit en anglais. Comment ça s'appelle un magasin où on achète des casquettes ? ca s'appelle comment un magasin type Carrefour ? Donnez-moi un synonyme de magazine. Comment on dit en français ?	Centre commercial Magasin Librairie-papeterie Papier Calculette cadeau Casquette couleur Vert collier Bracelet fille Garçon Boucle d'oreille Agenda poupée Supermarché magazine	Collectif Dire		
14'	170 A 193	Ré- Investissement de connaissances acquises précédemment	Faire verbaliser et écrire l'heure et la date de la séance	Ecrire l'heure et la date	média ne	Quelle heure il est ? Quel jour on est aujourd'hui ? Jeudi combien ?	Manuel de français Photocopie tableau	Heure Jour Jeudi 25 octobre	Collectif Dire	
16'	193 A 199	Préparation à l'écrit	Faire écrire la date, le titre et les coordonnées d'un exercice de vocabulaire	Soigner l'écriture et la présentation	haute	Sur cette feuille simple, vous écrivez la date, le titre "les magasins et les services" Vous écrivez "vocabulaire" dans la marge Nous allons faire ensemble le N°1 P58 Faites juste la présentation sur votre feuille et ensuite on regarde l'exercice ensemble on va le faire à l'oral On va regarder l'exercice 1 ensemble	Photocopie Manuel de français	Date Magasins et services Vocabulaire	individuel Ecouter Ecrire	
17'30	193 A 199	Entraînement A la manipulation lexicale	Faire nommer des commerces représentés sur une bande dessinée	Identifier un type de commerce par discrimination visuelle à partir		On va faire un petit exercice pour aborder le vocabulaire des magasins - tu regardes la première image et tu me dis ce que tu vois - image n°1 qu'est-ce qu'on voit là ? qu'est-ce que c'est ça bijouterie, est-ce que vous pouvez imaginer bijouterie ? Alliance, c'est pour faire joli ou pour marquer le mariage ? quand on met juste quelque chose pour faire joli, comment ça s'appelle ? un collier, une bague, une alliance, un bracelet, comment s'appelle le magasin ? pourquoi ça s'appelle bijouterie ? qu'est-ce que tu vois sur la 2ème image ? qu'est-ce qu'on peut faire dans ce magasin ? qu'est-ce qu'il y a écrit	Bijouterie Alliance mariage Collier bague papeterie librairie livre accessoire bar whisky alcool café coca tabac jus cigarette boulangerie			

199 A 370	Entraînement à la traduction de mots nouveaux en français et en anglais	Faire répondre de manière pertinente à des questions fonctionnelles Faire traduire les mots nouveaux	d'une illustration Déterminer la fonction du commerce désigné	médiane	en dessous ? qu'est-ce qu'on fait dans un bar ? on peut boire que de l'alcool dans un bar ou on peut boire que de l'alcool ? qu'est-ce que c'est "tabac" c'est pour acheter quoi ? tout le monde comprend cigarette ? on passe à l'image n°3, qu'est-ce qu'on voit ? qu'est-ce qu'on achète dans une boulangerie ? quel est l'autre mot pour dire baguette ? N°4, c'est quoi, qu'est-ce qu'on voit ? qu'est-ce qu'on achète à la pharmacie ? comment on le dit en français ? qu'est-ce qu'on achète à la boucherie ? comment on dit viande en anglais ? qu'est-ce qu'on achète à la parfumerie ? comment on le dit en français ? Il nous reste le N°10 qu'est-ce qu'il vend le marchand de journaux ? comment ça s'appelle euro million et les jeux comme ça ? comment on dit un journal en anglais ? Si tu as déjà écrit, il te restes 3 minutes pour commencer à les apprendre.	baguette pain fruit charcuterie bouteille épicerie supermarché pharmacie médicament boucherie cochon vache boeuf parfumerie pâtisserie pâté poulet marchand de journaux magazine loterie journal	Collectif Dire
33'							
153'	171						

Annexe 46 : Synopsis de la séance d'Histoire filmée en classe de 5ème ordinaire

Date : jeudi 31 mai 2012 Lieu : Collège Marseilleveyre 13009 Marseille Effectif : 23 élèves Ressources : Manuel d'histoire Durée : 45 minutes 20 sec Enseignante : Titulaire Supports : Tableau + cahier										
Déroutement			Episodes didactiques		Topo génése	Mésogénése				Organisation de la classe
Tps <i>Durée</i>	Tdp (* nbr	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible <i>Compétences visées</i>	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Tableau cahier Supports Ressources	Contenu lexical		Modalité d'action des élèves
								Disciplinaire <i>spécifique</i>	Trans versal <i>Générique</i>	
0 <i>1'35</i>	1/3 3	Rituels + Annonce du thème		Situer Dans le temps et dans l'espace un évènement historique	haute	Prenez le livre P44 Posez vos stylos écoutez	Manuel P44 Le renforcement de l'autorité royale	Le pouvoir royal 12e - 15e siècle	évolution	Collectif
1'35 <i>1'00</i>	3 1	Découverte Introduction De nouvelles connaissances	Faire écouter les explications					Philippe 2 Auguste		Ecouter
2'35 <i>2'05</i>	3/15 12	Réactivation des acquis antérieurs à la séance	Faire participer oralement au rappel des connaissances précédemment acquises en cours	Mobiliser des connaissances antérieures <i>(pré-requis)</i>	médiane	Que savez-vous sur l'état du pouvoir royal au 10 ^e siècle Comment les rois exercent-ils leur pouvoir		Féodalité Conte Seigneur Invasions Carolingiens Hugues Capet		Collectif Dire Répondre à des questions
4'40 <i>1'35</i>	15 A 59 44	Compréhension du travail de l'historien	Faire repérer des informations sur un document historique	Analyser <i>Décrire et interpréter</i> Un document historique	médiane basse médiane	Prenez le livre P320 Quel est le type de ce document Qu'est-ce qu'une généalogie Penchez vous 2 min sur cette carte	Manuel Généalogie P320 Philippe 2 Auguste bataille de Bouvines une coalition Le domaine royal Manuel Carte+texte P44	Généalogie Autorité royale Philippe 2 Auguste Bataille de Bouvines Royaume de France Pape - Fief Conte de Flandres Aléonor d'Aquitaine Excommunié St empire romain	Autorité coalition Titre Légende Territoire religion	Collectif Dire Individuel Lire Collectif Dire
18'3 <i>5'00</i>	59 A 64 5	Institutionnalisat° Du Savoir Introduit durant les phases 2 et 4	Faire "fixer" les connaissances à retenir	Réinvestir des connaissances dans l'analyse de documents historiques	haute	Notez dans le cahier la définition du domaine royal P45 Puis recopiez ce que j'écris au tableau	Définition du domaine royal Les premiers rois capétiens ont un pouvoir limité Du 12e au 15e s comment les rois vont-ils réduire la puissance des seigneurs L'action de Philippe 2 Auguste			Individuel Ecrire
23'3 <i>19'3</i>	65 A 129 64	Entraînement au commentaire d'un texte historique	Faire identifier le contenu et les carences d'un texte sur la bataille de Bouvines	Analyser Commenter et Résumer Un document historique	Basse médiane haute	Lisez le texte <i>Lecture silencieuse</i> Déterminer la nature du document, sa date, son contenu, ses carences	Texte relatant la bataille de Bouvines Idées principales & manquantes au tableau	Acteurs et issue de la bataille	Causes Consé quences D'un évènement	Individuel Lire Collectif Dire Collectif Ecouter
43' <i>2'20</i>	129 A 136 7	Rituels de fin de séance		Repérer des informations complémentaires dans un document	basse	Rechercher dans le document d'autres actions de Philippe 2 pour renforcer l'autorité royale				Collectif Ecouter

Annexe 47 : Synopsis de la séance d'histoire filmée au collège Edgar Quinet - Classe de cinquième ordinaire REP+

Lieu : Collège Edgar Quinet Effectif : 11 élèves présents Ressources : Manuel d'histoire + photocopie										
Durée : 26 minutes 40 + 19 min 30 Enseignant : Titulaire Supports : Tableau + cahier d'histoire										
Déroulement			Episodes didactiques		Topo génése	Mésogénése				Organisati on de la classe
Tps <i>Durée</i>	Tdp (* nbr)	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible <i>Compétences visées</i>	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Tableau cahier Vidéoprojecteur Supports Ressources	Contenu lexical		Modalité d'action des élèves
								Disciplinaire <i>spécifique</i>	Trans versal Générique	
0 <i>19'3</i>	? <i>?</i>	Rituels + Annonce du thème			médiane					Collectif Dire Ecouter
19'3 <i>2'20</i>	1 A 22 <i>22</i>	Compréhens ion lexicale à partir d'un document historique	Faire expliquer à la classe le sens du mot "sévère"	Comprendre le sens d'un adjectif	médiane	Vercingétorix reste sévère dans l'exercice du commandement : Etre sévère, ça veut dire quoi ? Tu comprends le mot sévère ?	Manuel d'histoire Tableau	Vercingétorix Commandement	sévère	Collectif Dire
21'5 <i>7'50</i>	22 A 86 <i>64</i>		Faire interpréter correctement les documents proposés		basse	Vous essayez de faire les 3 questions tranquillement et je passe pour vous aider Et Jules César il est quoi ? Montre moi le mot soldat dans le texte Quel est le nom du chef des gaulois ? Que demande-t-il à chaque cité Pourquoi est-il sévère ? Comment on appelle le pays ?	Manuel d'histoire Cahier d'histoire	Jules César Gaulois Romain Gaule	Guerre Armes Soldats	Individuel Lire Ecrire
29'4 <i>4'40</i>	87 A 145 <i>58</i>	Entraînement au travail d'analyse des sources de l'historien	Faire nommer puis comprendre ce qu'était un chef, un gaulois. Faire produire des réponses pertinentes et justifier ses propositions	Prélever des informations pertinentes pour analyser un document historique	médiane	Pourquoi est-ce qu'il frappe les gens ? Pourquoi il les frappe ? <i>Allez on va faire les questions</i> <i>On va commencer par la 1ère</i> <i>1ère question vas-y essaie de la</i> <i>lire allez je vais te la lire non lis la</i> <i>question lis la question pas la</i> <i>réponse je sais que tu l'as trouvé</i> <i>Ce qui était important ce n'est pas</i> <i>tant d'écrire ce nom là d'accord</i> <i>mais c'était d'essayer de</i> <i>comprendre ce qu'était un gaulois</i> <i>ce qu'était un chef ça va donc le</i> <i>chef des gaulois c'est</i> <i>Vercingétorix</i> deuxième question Vous essayez de relire le texte d'accord dernière question Walid tu nous la lit s'il te plaît attend pourquoi Walid va nous répondre après dessus Que fait un soldat pendant la guerre ? Alors pourquoi il est sévère ?	Manuel d'histoire Cahier d'histoire	Chef gaulois Vercingétorix	Armes Sévère	Collectif Dire
34'2 <i>1'10</i>	146 A 159 <i>13</i>		Faire identifier un personnage célèbre sur un objet d'époque (pièce de monnaie)	Identifier l'origine d'un document historique		Questions Regardez la pièce de monnaie, l'argent. Tout le monde le voit ? Consigne Allez regardez page 144 Qui est ce monsieur		Vercingétorix	Monnaie Argent	
35'3 <i>1'00</i>	160 A 185 <i>25</i>		Faire repérer des informations pertinentes Sur une carte	Interpréter un document historique		Questions Vercingétorix a gagné ou il a perdu d'après vous ? Que montre cette carte ? A quoi voyez vous qu'il aurait perdu d'après vous ? Qu'est-ce qui vous fait penser qu'il aurait perdu ? Qui a perdu qui a gagné ? La flèche orange dites moi et la flèche rouge quelle est la différence ? Consigne <i>on va revenir sur la carte et</i> <i>s'intéresser à la bataille</i>	Manuel d'histoire	Etoile Flèches	Soldats Carte	
36'3						Questions Comment on fait pour savoir à quoi correspondent les flèches ? Comment on appelle ce petit				

Annexe 48 : Synopsis de la séance de géographie enregistrée en classe de 5ème SEGPA

Date : vendredi 8 juin 2012		Lieu : Collège Alexandre Dumas 13003 Marseille		Effectif : 8 élèves		Ressources : Manuel de géographie + planisphère				
Durée : 42 minutes 30 sec		Enseignant : Titulaire		Supports : Tableau +rétroprojecteur+ cahier						
Déroulement			Episodes didactiques		Topo géné se	Mésogénèse			Organisati on de la classe	
Tps <i>Durée</i>	Tdp (*) <i>nbr</i>	Phases	Jeu d'apprentissa ge	Jeu épistémique cible <i>Compétences visées</i>	Positi on de l'enseig nant	Consignes Questions	Trace écrite <i>Tableau cahier Vidéoprojecteur Supports Ressources</i>	Contenu lexical		Modalité d'action des élèves
								Disciplinaire <i>spécifique</i>	Trans versal <i>Générique</i>	
0 <i>0'40</i>	1 <i>1</i>	Rituels + Annonce du thème			haute			Les pays riches et les pays pauvres		Collectif <i>Ecouter</i>
0'40 <i>1'35</i>	1 A 12 <i>12</i>	compréhension de la problématique et des questions	Faire expliquer à la classe le sens d'une question de géographie	Comprendre le sens d'une question et la reformuler	média ne	Quels sont les pays riches et pauvres ? Ca veut dire quoi, cette deuxième question ? Comment caractériser la richesse ou la pauvreté d'un pays ? Qui pourrait l'expliquer aux autres ?	Quels sont les pays riches et pauvres ? Comment caractériser la richesse ou la pauvreté d'un pays ?	Richesse - pauvreté	hypothèse	Collectif <i>Dire</i>
2'15 <i>4'50</i>	13 A 90 <i>77</i>	Sollicitation et recueil des propositions des élèves	Faire émettre des propositions	Nommer et ranger des pays en fonction d'un critère défini <i>Le niveau de vie Le continent</i>	basse	D'après vous Quels sont les pays riches ? Quels sont les pays pauvres ? Emettez des hypothèses On pourrait les rassembler dans quoi en fait ils sont où ces pays ? Ils sont dans quel continent ? L'Angleterre est-ce que c'est en Europe ? Quels pays vous pensez qui sont des pays pauvres ou quels continents sont pauvres pour vous ? D'autres idées pour les pays pauvres ? Tokyo c'est dans quel pays ?	Inscription par l'enseignant des hypothèses formulées par les élèves au tableau	5 noms de continents 11 noms de pays 2 noms de villes	Président Argent	Collectif <i>Dire Ses idées sur un sujet</i>
7'05 <i>8'40</i>	91 A 184 <i>93</i>	Compréhension du travail du géographe Sollicitation et recueil des propositions des élèves	Faire justifier ses propositions	Argumenter ses choix	basse	Comment se caractérise la richesse d'un pays ? Comment on peut voir qu'un pays est riche ? Tu en penses quoi ? ça veut dire quoi avoir des sous ? Bon on précise quoi sur ce président ? Comment tu le vois qu'ils sont riches ? Est-ce qu'ils se baladent avec des vêtements faits en or ? Comment se caractérise la pauvreté d'un pays ? Est-ce que quelqu'un a quelque chose à rajouter avant qu'on passe à l'étude des documents et qu'on essaie d'y répondre à ces deux questions ?	Inscription par l'enseignant des hypothèses formulées par les élèves au tableau	Habitants sécheresse roi guerre immeuble bâtiment	Payer Guerre Bateau Vêtement Budget Nourrir électricité	Collectif <i>Dire</i>

Annexe 49 : Synopsis de la séance de géographie filmée en UPE2A

173

Date : jeudi 25 octobre 2012 Durée : 46 minutes 10 sec		Lieu : Collège Bellevue 06240 Beausoleil Enseignant : Titulaire		Effectif : 15 élèves		Ressources : Manuel de géographie de 6ème + planisphère Supports : Tableau + rétroprojecteur + cahier				
Déroutement			Episodes didactiques		Topogénèse	Mésogénèse				Organisation de la classe
Tps <i>Durée</i>	Tdp (* nbr)	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Tableau cahier Vidéo projecteur Supports Ressources	Contenu lexical		Modalité d'action des élèves
								Disciplinaire <i>spécifique</i>	Transversal Générique	
0 <i>0'30</i>	1/3 <i>0'30</i>	Rituels + Rappel du thème de la séance précédente			haute					Collectif <i>Ecouter</i>
0'30 <i>10'2</i>	3 A 35 <i>32</i>	Réactivation des acquis antérieurs à la séance	Faire participer oralement au rappel des connaissances précédemment acquises en cours	Mobiliser des connaissances antérieures (pré-requis)	médiane	Est-ce que quelqu'un peut expliquer avec des mots simples en français ce que ça veut dire foyers de population ? Quels sont les 3 grands foyers de population Est-ce que tu te rappelles le nom de ce foyer ? Ecris-le nous correctement en français Tu vas venir faire le 2ème Fais moi un beau D E là Quels sont les endroits où il n'y a pas beaucoup de petits points où il y a très peu de population comment s'appellent ces régions ou ces endroits et surtout où sont-elles ?	Photos de paysages vidéo projecteur Planisphère Tableau Manuel de géographie Cahier de géographie Fiche ressource	Foyer de population Les 5 continents	Endroit points	Collectif <i>Dire</i> <i>Ecrire</i> <i>Au tableau</i>
10'5 <i>6'20</i>	35 A 61 <i>27</i>	Compréhension du travail du géographe	Faire verbaliser le vocabulaire connu pour décrire une photo d'un paysage	Décrire et interpréter un paysage	médiane	Qu'est-ce qu'on voit sur cette photographie ? Au 1er plan là qu'est-ce qu'on voit ? Quel est le mot qu'on va utiliser ? C'est quel genre d'arbres ? Alors à votre avis dans ce qu'à dit Génésis Himalaya Sibérie et Groenland est-ce que vous avez une petite idée est-ce qu'il fait chaud ou est-ce qu'il fait froid ? On est où à ton avis on est où là à quel endroit regarde ta carte on est dans quel endroit d'abord est-ce qu'il y a beaucoup de monde ?	Photos de paysages vidéo projecteur Planisphère Tableau Manuel de géographie Cahier de géographie Fiche ressource	Antarctique Himalaya montagne rivière neige fleurs arbres paysage		Collectif <i>Dire</i>
17'1 <i>6'40</i>	62 A 71 <i>10</i>	Entraînement à la description et à la localisation de photographies de paysages divers	Faire exécuter la tâche de description et de localisation d'un paysage en autonomie	Décrire et localiser des paysages divers	basse	Essayez de voir où vous êtes Essayez de décrire les cinq photos hein continent et lieu Allez vous regardez vous essayez de le faire tout seul Pourquoi c'est difficile pour les hommes d'habiter là ?	Photos de paysages vidéo projecteur Planisphère Tableau Manuel de géographie Cahier de géographie Fiche ressource		Ecran Vidéo projecteur Photo graphie	Individuel <i>Lire</i> <i>Ecrire</i>
23'5 <i>5'30</i>	72 A 112 <i>40</i>	Institutionnalisat° Du Savoir Correction guidée à la description et à la localisation de photographies de paysages divers	Faire "fixer" les connaissances à retenir	Décrire et localiser des paysages divers	médiane	Qui veut faire la première image ? Qui peut me décrire l'image Qu'est-ce que tu vois ? Comment ça s'appelle en français ? Alors tu vas compléter le lieu le continent et puis nous on va faire le reste	Photos de paysages vidéo projecteur Cahier de géographie Fiche ressource	Désert Sec Humide <i>terme nouveau fourni par une élève</i>		Collectif <i>Dire</i> <i>Ecrire</i>
29'3 <i>15'5</i> <i>46'1</i>	113 A 229 <i>116</i>	Entraînement à la localisation d'espaces paysagers sur une planisphère	Faire situer une zone non peuplée sur une planisphère en fonction de deux critères : le climat et le paysage	Reconnaître et situer des zones géographiques	médiane	Vous allez mettre une lettre A B C D E F à côté de chaque paysage et ensuite on va mettre cette lettre sur la grande carte	Photos de paysages vidéo projecteur Planisphère Tableau Fiche ressource	Iceberg	glacial	Collectif <i>Dire</i>

Annexe 51 : Synopsis de la séance de SVT observée et filmée en 5ème ordinaire REP+

Durée : 37 minutes 30		Date :	Lieu : Collège Edgar Quinet	Effectif : 8 élèves	Ressources :				
		Enseignante :		Supports : Tableau, manuel scolaire, tubes à essai					
Déroulement			Episodes didactiques		Topo génèse	Mésogénèse			Organisation de la classe
Tps	Tdp (*)	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite cahier Vidéoprojecteur Supports Ressources	Contenu lexical Disciplinaire Spécifique Transversal Générique	Modalité d'action des élèves
Durée	nbr								
0'00	1 A 87	Rituel de début de séance Révision des notions acquises lors de la séance précédente	Faire verbaliser la définition d'un nutriment Faire verbaliser les deux substances nécessaire au muscle pour produire l'énergie que nous lui demandons	Déterminer l'origine de la chaleur et de la transpiration observées lors d'un effort physique	Basse	on va commencer les petites questions de <u>début d'heure</u> Tu me donne ton cahier s'il te plait est-ce que tu peux me dire déjà ce que c'est qu'un nutriment Qu'est-ce qu'un nutriment ? est-ce que tu peux me dire quelles sont les deux substances que les muscles prélèvent dans le sang ? Le glucose et quoi d'autre tu me dis qu'est-ce que c'est que les nutriments s'il te plait Tu me donnes une définition plus précise s'il te plait On n'avait pas été un peu plus précis ?	Cahier de SVT	Nutriment Substance Muscle Sang	Collectif Dire
5'45	87								
5'45	87 A 185	Découverte d'une nouvelle notion	Faire déterminer et verbaliser la substance présente dans le tableau non étudiée précédemment Faire déterminer un synonyme de la substance dioxyde de carbone Faire comparer dans un tableau la quantité de dioxyde de carbone présente dans le sang entrant et dans le sang sortant au repos Faire expliquer cette différence et ses conséquences sur le fonctionnement du muscle	Interpréter un document de nature scientifique Prélever dans un document de nature scientifique les éléments nouveaux, non étudiés précédemment Prélever des indices dans un tableau	médiane	Donc pour compléter un petit peu ce qu'on a appris sur les échanges entre les muscles et le sang je vous distribue le livre vous l'ouvrez page 47 document 2 Qui me rappelle comment on a obtenu les informations qui sont dans le tableau ? Dans le tableau on vous parle d'une autre substance quelle est cette substance ? Est-ce que vous connaissez un autre nom qu'on utilise pour le dioxyde de carbone une autre façon dont on l'appelle ? Combien est-ce qu'il y a de dioxyde de carbone dans le sang entrant dans le muscle au repos ? Quelle quantité de dioxyde de carbone on trouve dans le sang sortant au repos ? Si je vous demande de comparer la quantité de dioxyde de carbone dans le sang entrant et dans le sang sortant du muscle que pouvez-vous me dire ? Tu nous rappelles tu nous répètes ta phrase s'il te plait On le constate dans le tableau il y a plus de dioxyde de carbone à la sortie du muscle qu'à l'entrée Qu'est-ce qu'on peut en déduire ? Comment est-ce qu'on peut expliquer cette différence ? Qu'est-ce que ça nous indique sur le fonctionnement du muscle ? Il rejette du dioxyde de carbone donc une troisième substance Est-ce que c'est clair pour tout le monde ?	Manuel de SVT	Echanges Muscle Sang Dioxyde de carbone Sang entrant Muscle au repos Sang sortant	Individuel Lire collectif Dire
15' 9'15	98								
15'	185 A 293	Entraînement à la démarche d'investigation scientifique		Comprendre la démarche expérimentale	Haute	Pour l'instant on va s'arrêter là donc ce qu'on va voir maintenant Vous gardez les livres à proximité parce qu'on va peut-être en avoir besoin tout à l'heure On va voir justement ce que le muscle fait entre guillemets avec ce glucose et ce dioxygène qu'est-ce qu'ils deviennent une fois qu'ils sont à l'intérieur du muscle et d'où vient le dioxyde de carbone que les muscles rejettent dans le sang donc vous collez ça à la suite Comment le dioxygène peut arriver dans le sang et ensuite jusqu'au muscle et comment le dioxyde de carbone peut ressortir ? Vous collez le document à la suite	Manuel de SVT Photo- copie Ecran Vidéo Projecteur	Muscle Glucose Dioxygène Dioxyde de carbone sang	Individuel Ecouter

27'4 5		Sollicitation et recueil des propositions des élèves	<p>Faire lire et interpréter le titre d'un document descriptif des composants de la cigarette</p> <p>Faire lire, reconnaître et exposer les autres usages possibles des composants de la cigarette</p> <p>Faire argumenter les dangers liés au tabagisme</p> <p>Faire déterminer les droits et les devoirs liés à l'utilisation de la cigarette dans les lieux publics et privés</p> <p>Faire prendre conscience des conséquences de l'usage de la cigarette sur la santé</p>	<p>Analyser un document de nature scientifique</p> <p>Argumenter sur les risques liés au tabagisme, la législation en vigueur et les enjeux de sa prévention</p> <p>S'inscrire dans une démarche de projet en développant sa responsabilité face à la santé et à l'environnement</p>	<p>Médiane</p> <p>Haute</p> <p>Tp 257 Durée 20" Tp 316 20"</p>	<p>Qu'est-ce qu'il y a écrit ? C'est quoi le titre ? C'est quoi le poison qu'est-ce qu'il y a à Blanche Neige ? Essayez de lire un petit peu Ici qu'est-ce que vous pouvez comprendre un petit peu ? C'est quoi de l'insecticide ? C'est quoi les insectes ? Donnez moi des exemples d'insectes Au sol qu'est-ce qu'on peut trouver par terre ? Est-ce que vous lavez les fruits et les légumes avant de les manger ? Qu'est-ce que vous comprenez encore comme mots là regardez surtout les mots en-dessous (X3) C'est quoi le détergent ? C'est quoi l'acétone ? Ah par exemple on peut pour le vernis à ongle ? C'est quoi le gaz d'échappement ? Ici est-ce que vous arrivez à la lire ? Est-ce qu'on retrouve des choses bien, dans la cigarette ? Est-ce que vous pensez que vous allez fumer des cigarettes ? Est-ce qu'il y en a un qui fume ici ? Si papa maman tati tonton sœur euh grand-mère euh tout ce que vous voulez fume à côté de vous, est-ce que vous c'est comme si vous fumiez ? En France les gens fument beaucoup ? Est-ce que vous savez si dans les restaurants on peut fumer ? Est-ce qu'on peut fumer dans des bibliothèques ? Dans les cinémas ? Est-ce que en France on a le droit de fumer dans la rue ? Dans sa maison ? Dans sa voiture ? Et s'il y a des enfants dans sa voiture est-ce qu'on a le droit de fumer ? Est-ce que vous avez des questions sur le tabac ? Qu'est-ce qu'on a comme maladie très connue et qu'on vous a demandé par exemple dans la fiche d'infirmerie ? Tout le monde sait ce que c'est le cancer ? Qu'est-ce qui fait aussi qu'on peut être malade ?</p>	<p>Tableau</p> <p>Photocopie des composants de la cigarette</p>	<p>Titre Poison Insecticide Insectes Mouches Cafards Araignées Fourmies Plantes Fruits Légumes Microbes Maladies Contaminé Détergent Sol Lavabo Tabac Plante Herbe Acétone Dissolvant Gaz d'échappement Voiture Cigarette Poison Arsenic Restaurants Bibliothèques Cinémas Maison Voiture Cancer Asthme Pollution</p>	<p>collectif</p> <p>Dire</p> <p>Individuel Lire Tp 222 durée 35"</p> <p>Individuel Ecouter Tp 257 durée 20" Tp 316 Durée 20"</p>
11'3 5	15	Sensibilisation							
39'2		Sollicitation et recueil des propositions des élèves	<p>Faire lire et interpréter un document relatif à la qualité de l'air en France</p> <p>Faire localiser les villes de Paris et Marseille et interpréter la qualité de leur air</p>	<p>Analyser un document de nature scientifique</p> <p>S'inscrire dans une démarche de projet en développant sa responsabilité face à la santé et à l'environnement</p>	<p>médiane</p>	<p>Est-ce que vous savez si ici la région en France elle est beaucoup polluée ou pas ? Est-ce que vous savez si la région, ici du sud de la France, sud est sud ouest Sud quoi, est-ce que vous savez si c'est beaucoup pollué ou pas, comment tu sais ? En français Erica Resserrez-vous les filles regardez la carte (X2) Essayez de retrouver Marseille essayez de retrouver Paris regarde ensemble Marseille Paris c'est où Paris ? Regardez par rapport à la légende (X3) Quelles sont les couleurs que vous voyez sur la carte ? Est-ce que vous avez réussi un petit peu à lire ici ? Alors c'est quoi le titre ?</p>	<p>Photocopie couleur</p> <p>Carte de la qualité de l'air en France</p>	<p>Air Pollution Légende Marseille Paris</p>	<p>Collectif</p> <p>Dire</p>
43'3		Sollicitation et recueil des propositions des élèves	<p>Faire lire et interpréter un document relatif à la qualité de l'air dans son pays d'origine, au Japon, en France et aux Etats Unis</p> <p>Faire rechercher les zones les plus polluées à l'échelle mondiale</p>	<p>S'inscrire dans une démarche de projet en développant sa responsabilité face à la santé et à l'environnement</p>	<p>Médiane</p> <p>Haute Tp 385 Durée 10"</p>	<p>On va faire le même exercice pour la carte du monde vous allez chercher dans vos pays si la qualité de l'air est bonne ou pas Regardez dans vos pays Cherchez vos pays C'est où l'Algérie ? Là c'est quoi c'est pollué ou c'est pas pollué ? Essayez de lire Alors là c'est beaucoup pollué ou pas Regardez aux Philippines est-ce qu'il y a de la pollution ? Regarde aux Philippines, est-ce que c'est beaucoup pollué ? C'est où les Philippines ? Le Japon est-ce que c'est pollué ? En France est-ce que c'est pollué ? Où est-ce que c'est le plus pollué ? Est-ce que vous reconnaissez 2 pays, 2, 3 grands pays ? Est-ce que c'est pollué l'Inde ? En Amérique, aux Etats Unis, est-ce que c'est pollué ? Est-ce que ça va ?</p>	<p>Photocopie couleur</p> <p>Carte de la qualité de l'air dans le monde</p>	<p>Qualité de l'air Carte du monde Pays Algérie Philippines Japon Asie Inde Etats Unis Usines</p>	<p>Collectif</p> <p>Dire</p> <p>Individuel Ecouter Tp 385 Durée 10"</p>
48									
4'30	32								

Annexe 56a : Synopsis de la séance d'EPS menée et enregistrée en UPE2A, une heure avant la mise en activité

Date : juin 2015 Lieu : Collège Chape Effectif : 15 élèves Ressources : ballon de handball										
Durée : 15 minutes 45 Enseignants : C. C. et P. C. Supports : tableau APSA : Handball et jeu collectif										
Déroulement			Episodes didactiques		Topo génèse	Mésogénèse			Organisation de la classe	
Tps <i>Durée</i>	Tdp (*) <i>nbr</i>	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible <i>Compétences visées</i>	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Supports Ressources	Contenu lexical		<i>Modalité d'action des élèves</i>
								Disciplinaire <i>Spécifique</i>	Transversal <i>Générique</i>	
0'00 0'30 <i>0'30</i>	1 A 8 <i>8</i>	Recueil du choix et des connaissances des élèves sur le handball	Faire exprimer et verbaliser son choix pour le handball et son manque de connaissance pour cette activité	Exprimer son point de vue Répondre de manière pertinente à une question	Haute	Qui préfère le hand levez la main, le handball ? Tu sais ce que c'est le handball ?		handball	Collectif Dire	
0'30 2'00 <i>1'30</i>	9 A 33 <i>24</i>	Définition de la taille du ballon, de sa prise en main et du but du jeu en sports collectifs	Faire expliquer aux élèves de l'UPE2A les règles du handball par les élèves de la classe de 5ème ordinaire	Prendre la parole devant la classe S'exprimer clairement avec des phrases simples et bien articulées	Basse	Vous voulez bien leur expliquer le handball ce que c'est s'il vous plaît ? Parle lentement hein d'accord, tu parles lentement assez fort. Le ballon, il est grand, il est petit ? On joue avec quoi, les pieds, les mains ? Il y a des buts comme au foot, c'est ça ? Les buts de hand, est-ce que c'est les mêmes que les buts de foot ? Et le basket, tu veux bien expliquer aussi ?		Buts Hand Foot Basket	Individuel Ecouter collectif Dire	
2'00 2'30 <i>0'30</i>	34 A 41 <i>7</i>	Recueil du choix des élèves	Faire exprimer et verbaliser son choix pour le handball	Exprimer son point de vue Prendre en compte l'avis de ses camarades	basse	Alors vous préférez quoi ?			collectif Dire	
2'30 12'4 5 <i>10'1 5</i>	42 A 87 <i>45</i>	Description de la zone de jeu et des techniques du handball	Faire expliquer aux élèves de l'UPE2A les règles du handball par les élèves de la classe de 5ème ordinaire	Prendre la parole devant la classe S'exprimer clairement avec des phrases simples et bien articulées	Basse Haute Tp 62 à 76	Tu vas leur représenter le terrain de hand, tu fais les marquages avec les zones, tu sais les zones du gardien de but. Le terrain de hand il est plus petit que le foot non ? Tu veux leur expliquer comment on joue ? Tout le monde connaît dribbler ? C'est quoi dribbler ? Tu leur dit les passes, le dribble. Tout le monde a compris ? Chaque équipe elle a combien de joueurs ? Alors vas-y Mattéo, dis les rôles, montre leur chaque joueur a un rôle, vas-y. Support : tableau		Terrain de hand Marquages Zone Gardien de but Dribbler Equipes Joueurs Rôles	Collectif Dire Individuel Ecouter	
12'4 5 15'4 5 <i>3'00</i>	87 A 94 <i>7</i>	Sondage auprès des élèves sur leur vécu de l'activité handball et annonce du contenu de la séance suivante	Faire verbaliser Son éventuel vécu de l'activité handball Faire écouter le contenu de la séance d'EPS qui a lieu au stade l'heure suivante	Prendre la parole	haute	Qui a déjà joué au hand ? Tu as déjà joué au hand ? Qui n'a jamais joué au hand ?		Match Ballon Passe haute Passe sur le coté Parcours de dribble Attaquant Défenseur Zone interdite Statut des joueurs Le marcher	Collectif Dire Individuel Ecouter	

Annexe 56p : Synopsis de la séance d'EPS menée et enregistrée en UPE2A, une semaine après la mise en activité

Date : juin 2015		Lieu : Collège Chape		Effectif : 15 élèves		Durée : 21 minutes 20		Enseignants : C. C. et P. C.	
		Supports : tableau		APSA : Handball et jeu collectif					
Déroulement			Episodes didactiques		Topo génése	Mésogénése			Organisati on de la classe
Tps	Tdp (*)	Phases	Jeu d'apprentissage	Jeu épistémique cible Compétences visées	Position de l'enseignant	Consignes Questions	Trace écrite Supports Ressources	Contenu lexical Disciplinaire Spécifique Transversal Générique	Modalité d'action des élèves
Durée	nbr								
0'00	1 A 6	Annnonce de l'objectif de la séance et rappel de la configuration de la zone d'activité			Haute	Si je suis venu, c'est pour vous entendre sur ce que l'on a fait au stade, vous vous rappelez ?		Stade Terrain	Individuel Ecouter collectif Dire
1'30 1'30	6								
1'30	7 A 223	Recueil des réactions des élèves et de ce qu'ils ont retenu des règles du jeu, de leur rôle, leur participation et leurs préférences	Faire soigner son élocution <u>Faire exprimer :</u> Ses actions dans le jeu de chacun des 2 activités proposées Ses connaissances des règles de l'activité Ses impressions Ses ressentis Ses préférences	Prendre la parole Exprimer ses connaissances et son point de vue Respecter la parole d'autrui Soigner son élocution	Médiane	J'aimerais que chacun de vous donc raconte un peu ce que vous avez fait. Alors, on commence par qui ? Essayez de parler, de bien articuler pour qu'on vous entende bien, allez je t'écoute. 1ère question, est-ce que tu peux raconter ce que tu as fait dans ce jeu, donc le hand et la baguette, qu'est-ce qu'il fallait faire ? Qu'est-ce qu'il fallait faire au hand, déjà on jouait avec quoi ? Qu'est-ce qu'il fallait faire avec la balle ? Et est-ce que c'était facile ? Pourquoi c'était pas facile ? Il y avait quoi ici ? Tu prenais la balle pour l'envoyer de l'autre côté, mais de l'autre côté, il y avait quoi ? Qu'est-ce qu'il se passait si l'élève il avait le petit bâton dans la main, il gagnaient ? Qu'est-ce que tu as préféré ? Ecoute ce qu'il te dit. Est-ce que tu connais le hand ? Est-ce que tu peux nous en parler un petit peu ? Pour gagner au hand, il faut faire quoi ? Marquer un ? Est-ce que tu sais combien il y a de joueurs dans cette équipe et dans celle là ? Combien on a le droit de faire de pas avec la balle ? Comment ça s'appelle quand on (fait le signe du dribble) ? Quand tu as le ballon, que tu as le droit d'avancer avec, ça s'appelle comment ce geste d'envoyer le ballon qui rebondit sur la main et qui tape ? Est-ce qu'on joue avec les mains ou avec les pieds ? C'est comment ton prénom ? Alors, tu as joué ? Qu'est-ce que tu as préféré entre le hand et la baguette ? Est-ce que tu peux rappeler des règles ici ? Qu'est-ce qu'on avait le droit de faire, qu'est-ce qu'on avait pas le droit de faire ? Après 3 pas, il fallait ? Comment ça s'appelle quand j'envoie la balle à un partenaire ? Qu'est-ce qu'il se passe quand le ballon il sort là ? Est-ce que les joueurs ont le droit de pénétrer dans cette zone là ? Quand tu marques un but, si ton pied mord sur la zone, qu'est-ce qui se passe ? On allait jusqu'à combien de points pour gagner la partie ? Est-ce que tu as déjà joué au hand ? A quel jeu de ballon tu as joué ? En football, combien il y a de joueurs par équipe ? Qu'est-ce qui se passe si un joueur touche le ballon avec la main ? Et qu'est-ce qui se passe derrière ? Qu'est-ce que tu as préféré entre le hand et la baguette ? Tu avais déjà joué au hand ? Est-ce que tu te rappelles d'une règle du hand ? Il y a combien d'équipes au hand ? Ton équipe, elle avait gagné ou elle avait pas gagné ? C'était quoi le score ? Est-ce que tu veux nous rappeler les règles de la baguette, en faisant une phrase pour rappeler les règles de la baguette, qu'est-ce qu'il fallait faire pour gagner à la baguette ? Et on a gagné, mais n'importe quel élève ? Et au hand, qu'est-ce qu'il fallait faire pour gagner ? lancer le ballon où ? Si toi tu es joueur dans cette équipe, il fallait lancer le ballon où ? Ici ? Où alors ? C'est quoi ton prénom ? Qu'est-ce que tu as préféré, entre le hand et la baguette ? Est-ce que tu avais déjà joué au hand ou est-ce que c'était la première fois ? Support : tableau	Règles du jeu Hand Balle Lancer Derrière Sur le côté Bâton Equipe Pas Avancer Envoyer Rebondit Tape Dribble Main Pied Baguette Partenaire Joueur Pénétrer Zone Marquer But Point Gagner Partie Football Joueur Equipe Score Cage	collectif Dire Individuel Ecouter Tp 11 34-40 84-89 112	
17'4 16'1	216								
17'4 20'1 5 2'35	224 A 259 35	Recueil des connaissances retenues par les élèves à propos des actions négatives en handball Institutionnalisation du savoir	<u>Faire exprimer :</u> Ses connaissances des règles de l'activité Ses connaissances des règles d'arbitrage	Exprimer son point de vue Prendre en compte l'avis de ses camarades	Médiane Médiane	Est-ce que tu peux nous rappeler quand est-ce que l'on fait des fautes au hand ? Ensuite, qu'est-ce qu'il y a comme autre faute ? Il y a un pied et, un autre. Du coup, l'arbitre, qu'est-ce qu'il fait si un joueur frappe un autre, qu'est-ce qu'il fait l'arbitre ? Le joueur, qu'est-ce qu'il lui arrive au joueur, le joueur qui a frappé, qu'est-ce qu'il fait ? Et comment ça s'appelle cette action là ? Quand je dribble, quand je prends la balle et que je recommence à dribbler derrière, c'est une faute ou c'est pas une faute ça ? Est-ce que j'ai le droit, je dribble, je prends le ballon, et au lieu de refaire une passe, je re dribble. Comment elle s'appelle cette faute ? Qu'est-ce qu'il dit l'arbitre il siffle et il dit reprise de ... Je dribble, je bloque, je suis obligé de faire une ... Et qu'est-ce qui se passe s'il y a une reprise de dribble, si toi tu es avec les jaunes, tu fais une reprise de dribble les autres c'est les bleus a qui est le ballon ?		collectif Dire collectif Dire	

20'1 5	260 A 285	Recueil des préférences des élèves parmi les 2 activités réalisées lors de la séance précédente	Faire exprimer Son avis Ses préférences Son souhait d'un renouvellement de l'expérience d'un match inter classes	Prendre la parole devant la classe Exprimer son point de vue Prendre en compte l'avis de ses camarades	Qui a préféré les baguettes levez la main, qui a préféré la baguette ? Qui a préféré le hand ? Est-ce que tu as préféré le hand ou la baguette ? Qu'est-ce que tu as préféré ? Est-ce que vous aimeriez, à l'avenir, refaire une séance de sport avec les élèves ? Vous seriez prêts à le refaire ? Support : tableau	Collectif Dire
21'2 0 1'05	25					

AUTRES OUTILS MOBILISES POUR LA RECHERCHE

Annexe 57 : Entretien avec l'enseignant(e)

1 Votre parcours

- **Votre nombre d'années de pratique d'enseignement ?**
- **La nature de votre contrat de travail (titulaire, contractuel, vacataire)**
- **Le type de poste que vous occupez (fléché, fixe, temporaire)**
- **Votre cursus scolaire et universitaire dans la discipline enseignée**
- **Avez-vous été, ou pas, préparé au CAPES (ou au CAPEPS) par l'IUFM ?**
- **Avez-vous bénéficié, ou pas, des conseils d'un conseiller pédagogique ?**
- **Avez-vous bénéficié, ou pas, de stage(s) ou d'animations pédagogiques ?**

2 La séance d'aujourd'hui

- **Qu'aviez-vous prévu de traiter durant la séance ?**
- Me permettez-vous de photocopier votre fiche de préparation de la séance ainsi que les éventuels supports destinés aux élèves ?
- **Les éventuelles difficultés ou imprévus rencontrés durant la séance**
- **Les éventuelles remédiations effectuées ou envisagées**
- **Les intentions qui ont motivées ces remédiations**
- **Les résultats obtenus par ces remédiations (s'il y en a eu)**
- **Si la séance était à refaire, vous y prendriez-vous de la même manière ou bien différemment ?**
- **Votre e-mail :**

Les entretiens avec les enseignants seront enregistrés et retranscrits pour l'étayage de l'analyse et de l'interprétation du corpus de cette recherche.

Tous mes remerciements pour votre contribution à l'avancée de cette recherche.

Annexe 58a : Questionnaire élèves ante séance



Questionnaire de début de séance

- Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours.

Le cours précédent a porté sur :

- J'étais absent(e) lors du cours précédent.*

- Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours.

Chaque cours commence par :

Chaque cours se termine par :

- *En cours, on passe plus de temps à :*

- lire écrire écouter s'exprimer à l'oral à la demande du professeur autre :

- On passe **autant de temps** à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur

- *En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris :* oui
un peu pas du tout

Annexe 5 : Questionnaires remplis par les élèves en fin de séance

Annexe 58p : Questionnaire élèves post séance



Questionnaire de fin de séance

- Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui.

Le cours d'aujourd'hui a porté sur :



La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes :



.....

- Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà
 - Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi





 - Le cours m'a semblé très facile
 - Le cours m'a semblé assez facile
 - Le cours m'a semblé difficile
- Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.

Annexe 59 : Questionnaires remplis par les élèves de 5ème ordinaire non REP

 <p>Questionnaire de fin de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui. <p>La cours d'aujourd'hui a porté sur : <u>le renforcement de l'autorité royale</u></p> <p>La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes : <u>Il n'y a pas de consigne car elle a fait que explique</u></p> <p><input type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà <input checked="" type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi</p> <p><input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé très facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé assez facile <input checked="" type="checkbox"/> Le cours m'a semblé difficile</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille. 	 <p>Questionnaire de fin de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui. <p>La cours d'aujourd'hui a porté sur : <u>le pouvoir royal le renforcement de l'autorité royale</u></p> <p>La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes : <u>Il n'y avait pas de consignes le professeur nous expliquer beaucoup de choses (je m'ai bien compris)</u></p> <p><input type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà <input checked="" type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi</p> <p><input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé très facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé assez facile <input checked="" type="checkbox"/> Le cours m'a semblé difficile</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.
--	---





 <p>Questionnaire de début de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours. <p>La cours précédent a porté sur : <u>art plastique</u></p> <p><input type="checkbox"/> J'étais absent(e) lors du cours précédent.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours. <p>Chaque cours commence par : _____</p> <p>Chaque cours se termine par : <u>Nous marquons les données desmax par la professeur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En cours, on passe plus de temps à : <input checked="" type="checkbox"/> bavarder ☺ <p><input type="checkbox"/> lire <input type="checkbox"/> écrire <input type="checkbox"/> écouter <input type="checkbox"/> s'exprimer à l'oral à la demande du professeur <input checked="" type="checkbox"/> On passe autant de temps à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris : <input type="checkbox"/> oui <input checked="" type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> pas du tout 	 <p>Questionnaire de fin de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui. <p>La cours d'aujourd'hui a porté sur : <u>"le calcaire est dissous par l'eau de pluie" nous avons fait des expériences pour montrer que le calcaire se dissout avec l'eau</u></p> <p>La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes : <u>Il fallait montrer que le calcaire est dissous par l'eau de pluie avec une expérience</u></p> <p><input type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà <input checked="" type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi</p> <p><input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé très facile <input checked="" type="checkbox"/> Le cours m'a semblé assez facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé difficile</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.
--	--


Annexe 60 : Questionnaires remplis par les élèves de 5ème ordinaire REP +

 <p style="text-align: center;">Questionnaire de début de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours.</u> Le cours précédent a porté sur : <u>le livre Vol plané et on a fait une dictée.</u> <input type="checkbox"/> J'étais absent(e) lors du cours précédent. • <u>Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours.</u> Chaque cours commence par : <u>la correction d'un devoir puis par écrire une leçon et la maîtresse demande à un élève de faire le prof ou la professeure.</u> Chaque cours se termine par : <u>les devoirs puis on termine la leçon et la maîtresse nous lit une courte histoire.</u> • <u>En cours, on passe plus de temps à :</u> <input type="checkbox"/> lire <input checked="" type="checkbox"/> écrire <input checked="" type="checkbox"/> écouter <input checked="" type="checkbox"/> s'exprimer à l'oral à la demande du professeur <input type="checkbox"/> autre : <input type="checkbox"/> On passe autant de temps à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur • <u>En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris :</u> <input checked="" type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> pas du tout 	 <p style="text-align: center;">Questionnaire de fin de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui.</u> Le cours d'aujourd'hui a porté sur : <u>Vol plané et la partie sur la culotte de la grand mère.</u> La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes : <u>Écouter Raphaëlle lire et remplir ce questionnaire puis lire son secret.</u> <input type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà <input checked="" type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi <input checked="" type="checkbox"/> Le cours m'a semblé très facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé assez facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé difficile • <u>Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.</u>
 <p style="text-align: center;">Questionnaire de début de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours.</u> Le cours précédent a porté sur : <input checked="" type="checkbox"/> J'étais absent(e) lors du cours précédent. • <u>Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours.</u> Chaque cours commence par : <u>On se dit bonjour, la professeur nous dit de nous assis et on parle de Vol plané.</u> Chaque cours se termine par : <u>On écrit les devoirs et elle nous explique ce qu'on va faire le lendemain.</u> • <u>En cours, on passe plus de temps à :</u> <input type="checkbox"/> lire <input checked="" type="checkbox"/> écrire <input checked="" type="checkbox"/> écouter <input checked="" type="checkbox"/> s'exprimer à l'oral à la demande du professeur <input type="checkbox"/> autre : <input checked="" type="checkbox"/> On passe autant de temps à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur • <u>En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris :</u> <input checked="" type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> pas du tout 	 <p style="text-align: center;">Questionnaire de fin de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui.</u> Le cours d'aujourd'hui a porté sur : <u>Vol plané et on a résumé ce qu'on a fait Jeudi dernier.</u> La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes : <u>Se qu'on a fait la semaine dernière.</u> <input type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà <input checked="" type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé très facile <input checked="" type="checkbox"/> Le cours m'a semblé assez facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé difficile • <u>Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.</u>


Annexe 61 : Questionnaires remplis par les élèves de 5ème SEGPA

190


 <p style="text-align: center;">Questionnaire de début de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours. Le cours précédent a porté sur : <input type="checkbox"/> J'étais absent(e) lors du cours précédent. • Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours. Chaque cours commence par : <u>la Géographie de en travail sur la population</u> Chaque cours se termine par : <u>Le cours se termine par la Géographie en finissant la le sens.</u> • En cours, on passe plus de temps à : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> lire <input checked="" type="checkbox"/> écrire <input type="checkbox"/> écouter <input checked="" type="checkbox"/> s'exprimer à l'oral à la demande du professeur <input type="checkbox"/> autre : <input checked="" type="checkbox"/> On passe autant de temps à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur • En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> un peu <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout 	 <p style="text-align: center;">Questionnaire de fin de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui. Le cours d'aujourd'hui a porté sur : <u>sur la Géographie et le travail sur le pays riche et pauvre.</u> La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes : <u>le professeur a donné de consigne et on de voir fait de question</u> <input type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà <input checked="" type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui était : nouveau pour moi <input checked="" type="checkbox"/> Le cours m'a semblé très facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé assez facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé difficile • Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.
 <p style="text-align: center;">Questionnaire de début de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours. Le cours précédent a porté sur : <input checked="" type="checkbox"/> J'étais absent(e) lors du cours précédent. • Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours. Chaque cours commence par : <u>on commence à expliquer le cours de se qu'on va faire</u> Chaque cours se termine par : <u>on écrit des leçon de géo de se qu'on va parler</u> • En cours, on passe plus de temps à : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> lire <input type="checkbox"/> écrire <input checked="" type="checkbox"/> écouter <input type="checkbox"/> s'exprimer à l'oral à la demande du professeur <input type="checkbox"/> autre : <input checked="" type="checkbox"/> On passe autant de temps à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur • En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris : <input type="checkbox"/> oui <input checked="" type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> pas du tout 	 <p style="text-align: center;">Questionnaire de fin de séance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui. Le cours d'aujourd'hui a porté sur : <u>la richesse et pauvreté de plus d'habiter de richesse et la pauvreté.</u> La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes : <u>de group les pays pauvre et richesse et aussi de quelle pays plus de colon de la pauvreté</u> <input checked="" type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà <input type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi <input checked="" type="checkbox"/> Le cours m'a semblé très facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé assez facile <input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé difficile • Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.

 Questionnaire de début de séance


- Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours.
Le cours précédent a porté sur : *elle a porté sur 5 figures et ont devaient faire des déplacements, des entrées, des sorties*
 J'étais absent(e) lors du cours précédent.
- Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours.
Chaque cours commence par : *un échauffement*
.....
.....
Chaque cours se termine par : *ont rangé les tapis*
.....
.....
- En cours, on passe plus de temps à :
 lire écrire écouter s'exprimer à l'oral à la demande du professeur autre :
- On passe **autant de temps** à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur
- En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris : oui un peu pas du tout

 Questionnaire de fin de séance

- Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui.
Le cours d'aujourd'hui a porté sur : *les liaisons*
.....
.....
.....
- La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes :
les liaisons
l'entrée
la sortie
.....
.....
- Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà
 Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi
- Le cours m'a semblé très facile
 Le cours m'a semblé assez facile
 Le cours m'a semblé difficile
- Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.



 Questionnaire de début de séance

- Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours.
Le cours précédent a porté sur : *les cours précédents*
concernaient le nouveau sport
 J'étais absent(e) lors du cours précédent.
- Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours.
Chaque cours commence par : *chaque cours commence par des échauffements*
.....
.....
Chaque cours se termine par : *il finit par des démonstrations*
.....
.....
- En cours, on passe plus de temps à :
 lire écrire écouter s'exprimer à l'oral à la demande du professeur autre :
- On passe **autant de temps** à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur
- En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris : oui un peu pas du tout

 Questionnaire de fin de séance

- Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui.
Le cours d'aujourd'hui a porté sur : *les liaisons*
.....
.....
.....
- La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes :
faire une liaison et
l'entrée et la sortie
.....
.....
- Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà
 Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi
- Le cours m'a semblé très facile
 Le cours m'a semblé assez facile
 Le cours m'a semblé difficile
- Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.

Annexe 62 : Questionnaire rempli par un EANA

 Questionnaire de début de séance	 Questionnaire de fin de séance
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecris, en 2 lignes, ce que tu as retenu du dernier cours.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecris ce que tu as retenu du cours d'aujourd'hui.</u>
<p>Le cours précédent a porté sur : <u>Les facteurs de population</u></p>	<p>Le cours d'aujourd'hui a porté sur : <u>Que y'a des pays plus peuplés est moins peuplés</u></p>
<p><input type="checkbox"/> J'étais absent(e) lors du cours précédent.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecris en 3 lignes ce qui se passe habituellement en cours.</u> 	<p>La (ou les) consignes données par le professeur ont été les suivantes :</p>
<p>Chaque cours commence par : <u>Des questions si on ne retient pas ce que on devrait faire</u></p>	<p><u>De donner des phrases</u> <u>De lire un document</u> <u>De s'expliquer</u></p>
<p>Chaque cours se termine par : <u>on arrête est en range m'affaire est en par des que de savoir</u></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • En cours, on passe plus de temps à : 	<p><input type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui, je le savais déjà</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> lire <input checked="" type="checkbox"/> écrire <input type="checkbox"/> écouter <input checked="" type="checkbox"/> s'exprimer à l'oral à la demande du professeur <input type="checkbox"/> autre :</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Ce qu'on a appris aujourd'hui était nouveau pour moi</p>
<p><input type="checkbox"/> On passe autant de temps à lire, écrire, écouter et s'exprimer à l'oral à la demande du professeur</p>	<p><input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé très facile</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Le cours m'a semblé assez facile</p> <p><input type="checkbox"/> Le cours m'a semblé difficile</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En cours, je me sens à l'aise pour poser des questions lorsque je n'ai pas compris : <input checked="" type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> pas du tout 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Si tu as autre chose à dire sur le cours d'aujourd'hui, tu peux l'écrire au verso de cette feuille.</u>

Annexe 63 : Traces écrites élèves de la séance

FR2-REP+/Littérature : analyse d'une œuvre littéraire
en présence de son auteure

J'ai un secret.

Mon secret est que je suis l'unique
survivante d'un crash d'avion.

Depuis quand?

Depuis 4 ans j'évite mes amis car il parle
des voyages en avion. Ya que mes parents
qui le saie car j'ai perd des repromiale

J'ai un secret.

Je suis mariée et j'ai 2 enfants de 6 ans ils sont jumeaux.

Depuis quand?

Depuis que j'ai 10 ans j'ai marié et à 11 ans j'ai eu une
famille mais deux jumeaux

Mon père et ma mère sont dans la confidences

J'ai un secret.

Je suis Mythoman. Qui je ment je sais
que sa je veut arrête mais je ne peut pas!

Depuis quand?

Depuis quand ? Je ne sais plus ou je ne le sais
pas je croi que j'ai toujours mentie à
mes proches. Sur mes notes, mes affaires
mes capacités. Et tout c'est bien passé
pour le moment, saufe hier mon collègue la suie
depuis il ~~est~~ est dans la confidence. À suivre...

J'ai un secret.

J'ai assisté à un ~~accident~~ meurtre.

Depuis quand?

A l'age de 9 ans en 2010.
Quand ~~je~~ j'étais à la boulangerie, un
homme nous a informé et a tué toute
les persone ~~et~~ dans la boulangerie avec
une épée sauf moi.

~~persone~~ (n') est dans la confidence.

J'ai un secret.

A savoir se que le gen pense.

Depuis quand?

Depuis 2 ans, je pense a sa, je lie dans
les penser des personnes. Et il y a que ma
grand soeur qui le sait.

J'ai un secret.

Qui j'ai un secret ma secret et que q'on jamais
s'avis un accident de moto et en me fait un plan

Depuis quand?

Depuis que j'ai 5 ans donc sa doit faire 5 ans environ. Je
ne le dis a personne car mes amies se moque des personnes
comme moi qui on un membre de leur organe qui on s'ait pas les bec
Un jour j'étais a l'hôpital puis y'avait une amie, le docteur ma ay,
et me a dit pour l'instant et on amie ma juror de le dire a
Non ce (n') est dans la confidence.. sister

Annexe 64 : Traces écrites élèves de la séance
SVT3-SEGPA/Anatomie : cours de SVT en SEGPA
 sur l'anatomie du corps humain

lundi 2 novembre 2015

Sécauzisme : on ne touche pas une fracture

on déplace la victime uniquement pour la protéger et protéger
 etc se casse la jambe au vélo sur la route on se met sur le tr

15 au **15** on lui parle. → Faire pas que la victime ton
 Pommes la victime perd connaissance

Necybal

MARDI 6 octobre 2015

16/10

les os humains (EXTÉRIEUR)

~~le pouce~~ ✓
 la tête ✓
 la jambe ✓
 le bras ✓
 la main ✓
 la nuque ✓
 le cou ✓
 la fesse ✓
 le menton ✓
 la racine ✓
 l'oreille ✓
 le nez ✓
 la nuque ✓
 le sexe ✓

la tête ✓
 la jambe ✓
 le bras ✓
 la main ✓
 la nuque ✓
 le cou ✓
 la fesse ✓
 le menton ✓
 la racine ✓
 l'oreille ✓
 le nez ✓
 la nuque ✓
 le sexe ✓

la tête ✓
 la jambe ✓
 le bras ✓
 la main ✓
 la nuque ✓
 le cou ✓
 la fesse ✓
 le menton ✓
 la racine ✓
 l'oreille ✓
 le nez ✓
 la nuque ✓
 le sexe ✓

Questionnaire sur le film « c'est pas sorcier »

Le squelette

1- Combien a-t-il d'os ?

203 204 205 **206**

2- Combien a-t-il de parties ?

3 4 5

3- Comment s'appellent les parties ?

tête **tronc** **bassin** pied

4- Comment s'appelle l'os le plus petit ?

le fémur **l'étrier**

5- Peut-on obtenir une image en 3D ?

oui non

6- Quelle est l'articulation la plus grosse de notre corps ?

le genou le coude **l'épaule**

7- Qu'est ce qui attache les os entre eux ?

les ligaments les ficelles les tendons
 partie du muscle qui se colle sur un os

8- Combien la Colonne Vertébrale possède-t-elle de vertèbres ?
 34 36 24

9- La colonne agit comme :
 un engrenage une ressort une serrure

10-Comment s'appelle le problème du dos ?
 la fracture la scoliose l'alcoolisme

11-Que contient un os ?
 de la viande de la moelle osseuse de la peau

12-Comment s'appelle la zone claire ?
le cartilage de conjugaison la tête de l'os

13-La taille de l'homme est d'aujourd'hui :
 1,66m 1,75m 1,15m

14-Quels os le jeune homme s'est il cassé en scooter ?
le tibia le péroné le fémur l'humérus

15-Peut réparer un os ?
OUI NON PARFOIS

1 Vrai ou faux ?

	VRAI	FAUX
1. Les reins se situent dans le haut du dos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Le cerveau se situe à l'intérieur du crâne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les poumons servent à la transpiration.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Je lève un bras grâce à des muscles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le cerveau est un muscle.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. La peau se situe à l'intérieur du corps.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Le sang traverse le cœur.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. On peut avoir mal au cœur si on a trop mangé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Est-ce qu'on les voit ou est-ce qu'on ne les voit pas ?
 la peau → oui

1. l'os → <u>oui</u>	5. les intestins → <u>Non</u>	9. les vertèbres → <u>Non</u>
2. les poumons → <u>Non</u>	6. les nerfs → <u>Non</u>	10. la nuque → <u>Non</u>
3. les lèvres → <u>oui</u>	7. le sang → <u>Non</u>	11. le poignet → <u>Non</u>
4. le front → <u>oui</u>	8. l'ongle → <u>oui</u>	12. le coude → <u>Non</u>

3 Combien l'être humain en a-t-il ?
 la jambe → deux

1. l'orteil → _____	5. l'ongle → _____	9. le doigt → _____
2. la fesse → _____	6. la colonne vertébrale → _____	10. l'oreille → _____
3. le cerveau → _____	7. le cœur → _____	11. la larynx → _____
4. le poumon → _____	8. la tête → _____	12. la joue → _____

Donne un titre à ce document

Mots cachés
la scoliose ou os

Copyright © mots-cachés.net - Tous droits réservés
<http://www.mots-cachés.net>

A	H	P	C	R	Â	N	E	S	T	E	R	N	U	M
B	F	V	É	V	E	R	T	È	B	R	E	S	H	C
C	H	C	E	R	C	O	L	O	N	N	E	F	F	U
D	O	U	L	R	O	Q	T	M	C	W	N	W	K	B
E	M	M	A	T	N	F	I	U	Ô	M	S	H	I	
F	R	H	O	É	V	É	É	I	B	S	T	J	B	T
G	K	M	Q	P	R	I	B	L	F	I	C	E	H	U
H	Z	X	J	M	L	U	C	R	V	É	A	L	S	S
I	W	B	V	G	U	A	S	U	A	R	M	L	E	B
J	Q	E	W	Y	M	M	T	A	L	L	W	U	E	S
K	B	A	S	S	I	N	B	E	X	E	E	U	R	P
L	T	R	O	T	U	L	E	N	Y	I	F	O	E	B
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Bassin	Crâne	Muscles	Sternum
Clavicule	Cubitus	Omoplate	Tibia
Colonne	Fémur	Péroné	Vertébrale
Côtes	Humérus	rotule	Vertèbres

© WorksheetFactory.com

Tous ces mots font partie du _____

Trouve l'intrus : muscles

Annexe E2 -

Labels on the diagram:
 Crâne
 vertèbres
 omoplate
 humérus
 côtes
 Bassin
 Radius
 ulna
 fémur
 Tibia
 tibia péroné

Annexe 65 : Traces écrites élèves de la séance

EPS-REP+/Football : cours d'EPS sur le démarquage dans le football en salle

Les consignes que le maître nous a données :

- 1) quand on te lance la balle il faut faire un summ d'abord et après on relance la balle.
 - 2) quand il y a touche les ~~autres~~ adversaires vont se baigner à 5 m.
 - 3) quand un joueur de ton équipe a la balle alors l'adversaire va se débarquer pour récupérer la balle.
- quand il a main certainement il y a couffrant.
Et pour finir quand il y a touche il faut pas garder le ballon pendant 4 second si non se sera touche pour les autres adversaires.

Le cours portait sur la conservation du ballon. Il nous a demandé de plus s'écarter pour avoir plus d'espace pour pouvoir mieux regarder le ballon et faire couiner l'adversaire. On a fait des exercices comme pour la passe à 10.

il ne faut pas ~~pas~~ perdre le ballon il faut contrôler le ballon on fait des bons passes il faut que les joueurs soit démarquer pour que le ~~joueur~~ joueur qui a le ballon fait des bons passes et il faut faire des tic et taca et une deux

22/10/12

Les consignes que le professeur nous a demandées de faire :

On a fait 3 équipes de 3, puis nous avons commencé à faire les activités, on a fait un mini match, des passes avec les adversaires, une personne devant arrêter le ballon de tous les adversaires.

On devait faire des allés-retours avec le ballon et puis pour finir on ~~se~~ devait arrêter le ballon avec la semelle et le lancer (droit), et à la fin nous feses deux matchs de fille de 10 min et deux matchs de garçons de 10 min. mais nous avons pas fait les 2 matchs car nous ~~se~~ avons plus le ~~le~~ temps dommage.

Le cou a porté sur les passe et
 la façon de se démarquer
 pour s'agache il faut savoir se
 faire de passe, ~~B~~ bien se démarquer
 Pour pouvoir marquer. Quand on fa
 de match on fait 2 équipe les
 Premier placé on la balle il faut
 savoir savoir se déplacer avec la
 balle on attaque l'axe le goalie per
 sortir des cage et attaque à chaque
 but marqué retour du centre.
 Quand la balle sort c'est l'équipe
 adverse qui doit avoir la balle, l'éq
 adverses qui doit avoir la balle, l'éq
 adverses au moins 5 mot

Annexe 66 : Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance **SVT1-NR/Dissolution** : Cours de SVT sur la dissolution du calcaire par l'eau de pluie

Situation de départ :

L'eau agit sur les roches en arrachant des éléments qui peuvent s'accumuler ou être emportés par l'eau de ruissellement.

L'eau de ruissellement issue d'un massif de roches calcaires cohérentes est limpide. Cependant cette eau contient du calcaire (mis en évidence par une bandelette test) qui provient des fissures du massif.

Tu dois montrer que le calcaire est dissous par l'eau de pluie. Pour cela, tu dispose de matériels : 2 tubes à essais remplis de calcaire en poudre, 2 pipettes, 1 fiole d'eau de pluie et 1 fiole d'eau pure. Après avoir réalisé l'expérience de dissolution du calcaire par l'eau de pluie, tu rédigeras un texte expliquant les résultats de ton expérience de dissolution et tu illustreras ton texte par un schéma.

Coup de pouce :

Pour réaliser l'expérience de dissolution :

Tu as réalisé une expérience en utilisant le matériel mis à ta disposition

Tu as prévu un montage test et un montage témoin.

Tu as fait varier un seul paramètre pour les 2 montages.

Tous les autres paramètres sont identiques.

Tu as travaillé proprement

Pour exploiter les résultats

Tu as comparé les résultats de ces 2 montages au début et à la fin de l'expérience.

Tu as noté les résultats de ta comparaison.


Tu as schématisé les 2 montages de ton expérience au début

Tu as schématisé les 2 montages de ton expérience à la fin


Tu as noté tous les mots clés : calcaire en suspension, calcaire dissous, eau pure, eau distillée, montage test et montage témoin.

Tu as noté un titre complet et pertinent.

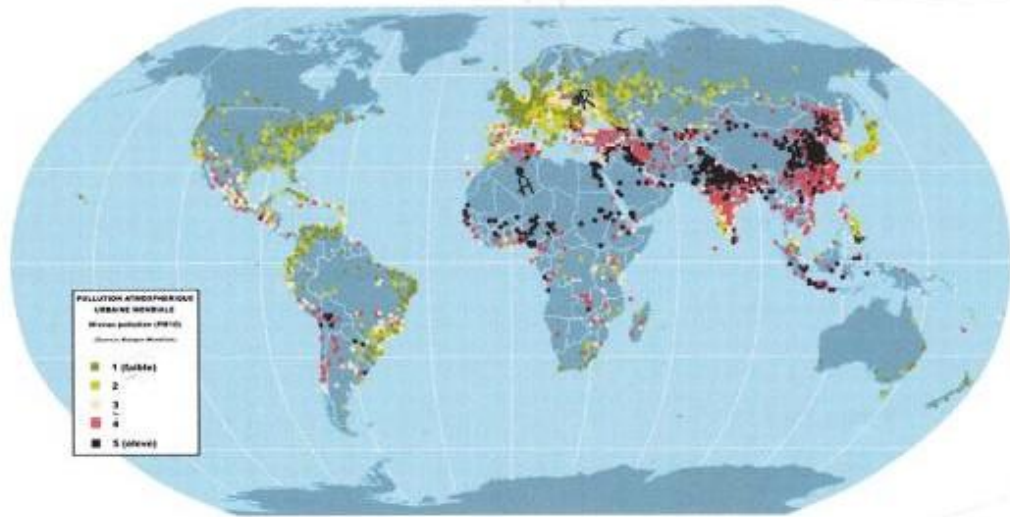
Annexe 67 : Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance **SVT4-UPE2A/Respiration** : cours de SVT sur la connaissance du système respiratoire



DANGER POISON !


<p>Acétone (Dissolvant)</p> <p>*Naphtylamine</p> <p>Méthanol (Carburant pour fusée)</p> <p>*Pyrène</p> <p>Naphtalène (Antimite)</p> <p>Nicotine (Utilisé comme herbicide et insecticide)</p> <p>*Cadmium (Utilisé dans les batteries)</p> <p>Monoxyde de carbone (Gaz d'échappement)</p> <p>*Chlorure de Vinyle (utilisé dans les matières plastiques)</p>		<p>Acide Cyanhydrique (Etait employé dans les chambres à gaz)</p> <p>Ammoniac (Détergent)</p> <p>*Uréthane</p> <p>Toluène (Solvant industriel)</p> <p>Arsenic (Poison violent)</p> <p>*Dibenzacridine</p> <p>*Polonium 210 (Elément radioactif)</p> <p>DDT (Insecticide)</p> <p style="text-align: center;">* Substances cancérigènes connues</p>
---	---	---

ARRETEZ DE FUMER



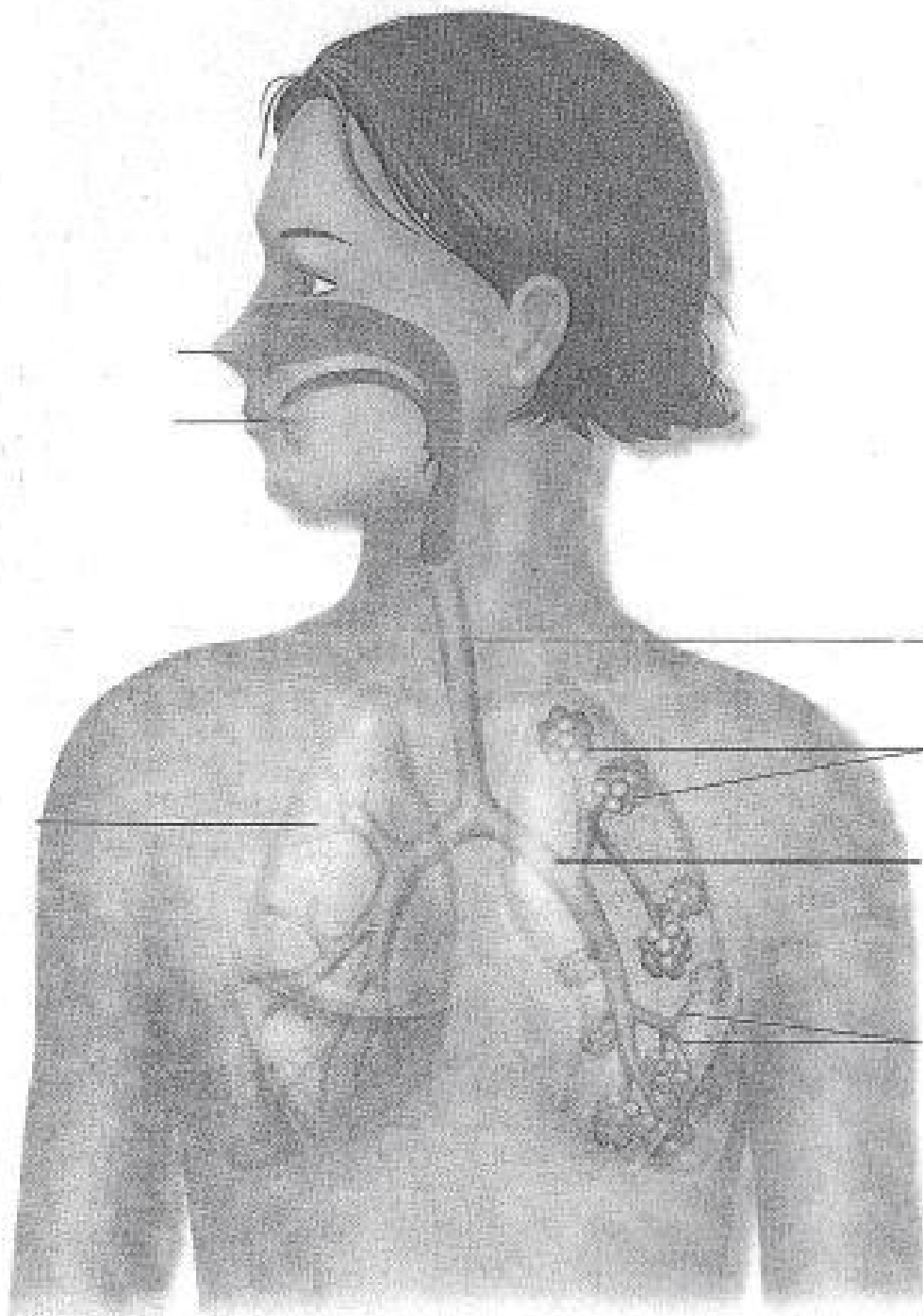
POLLUTION ATMOSPHERIQUE
NIVEAU MONDIAL
(Moyenne pollution LPM10)
(Source: Banque Mondiale)

	1 (très)
	2
	3
	4
	5 (très)



QUALITÉ DE L'AIR

	Bonne à très bonne
	Moyenne à mauvaise
	Mauvaise à très mauvaise



Titre :

Annexe 68 : Supports pédagogiques distribués aux élèves pendant la séance EPS-SEGPA/Acrosport : cours d'EPS sur la présentation d'enchaînements d'acrosport

EPS - Document élève
Partie 3. Activités gymniques

Fiches Techniques Fiches Pratiques Fiches Activités Fiches M

TRIOS À 1 POINT

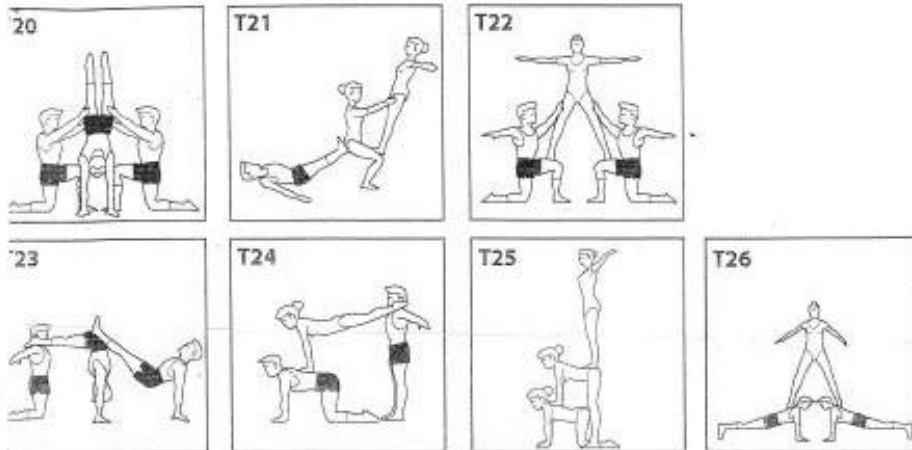
T1	T2	T3	
T4	T5	T6	T7

TRIOS À 3 POINTS

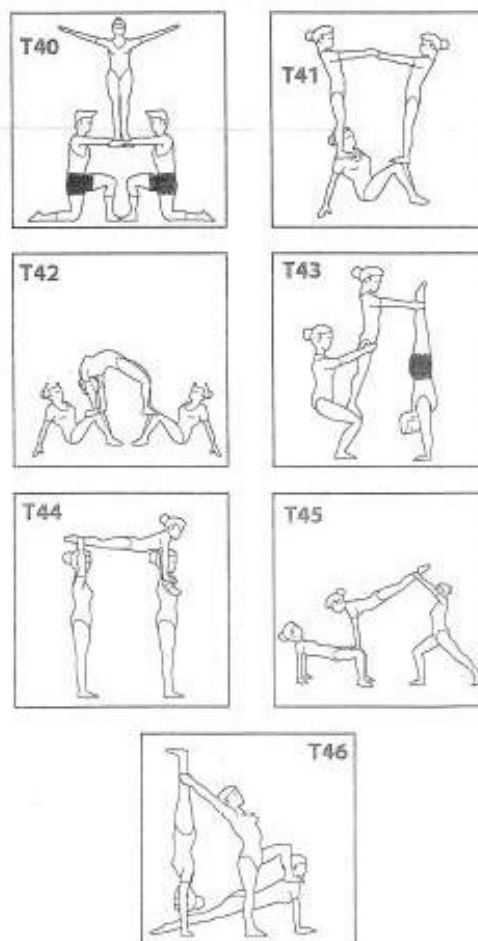
T30	T31	T32	T33
T34	T35	T36	T37
T38	T39	T301	T302
T303	T304	T305	T306

EPS - Document élève

TRIOS À 2 POINTS



TRIOS À 4 POINTS



Annexe 70 : Référentiel de compétences transversales de l'académie d'Aix-Marseille (extrait)

Référentiel de compétences transversales – AP

1er domaine : Les langages pour penser et communiquer :

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit, une langue étrangère ou régionale, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques, les langages des arts et du corps.

compétences	Etre capable de	En partant des champs disciplinaires	Activités possibles
Écouter			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Écouter et comprendre des messages oraux et des documents de nature et de complexité variables ➤ Se familiariser aux réalités sonores de la langue, et s'entraîner à la mémorisation ➤ Adopter une position d'écoute pour participer au débat 	Écouter et comprendre : <ul style="list-style-type: none"> - Extraire des informations d'un discours à partir d'éléments explicites et implicites ; - Utiliser des indices sonores et visuels pour déduire le sens de mots inconnus, d'un message ; - Repérer des indices pertinents, extralinguistiques ou linguistiques, pour identifier la situation d'énonciation et déduire le sens d'un message ; - Écouter et accepter la parole d'autrui pour mettre à jour, collectivement, les significations possibles d'une œuvre, d'un objet d'étude, d'un phénomène, d'une pratique d'élève... - Percevoir et exploiter les ressources expressives et créatives de la parole ; - Adopter une position d'écoute positive d'une directive en cessant toute activité et en accordant une attention soutenue aux locuteurs, puis la reformuler ou questionner en cas d'incompréhension ; - Écouter et comprendre les autres pour réaliser, de manière collaborative, le prototype d'un objet pour valider une solution. 	Tous	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une position d'écoute pour comprendre un énoncé, une consigne. • Prendre des notes en écoutant un discours (émission de radio, vidéo, exposé d'un camarade). • (Entre pairs) construire les sens des textes à partir des indices repérés, exposer les hypothèses au groupe. • (Écrit) anticiper le contenu du texte à partir du titre. • (Oral) émettre des hypothèses en activant ses connaissances antérieures à partir d'indices divers, identifier la situation d'énonciation. • Entraîner l'autorégulation de l'écoute et de la prise de parole dans le cadre d'un travail de groupe, d'une évaluation collective, d'un débat qui engage la parole et la responsabilité de l'élève.
		Langues vivantes	<ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur les situations d'énonciation (les 5 w). • Identifier des mots, expressions, schémas prosodiques porteurs de sens.
		Histoire géographie, sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter le récit de l'enseignant. • Écouter un document vidéo ou audio. • Écouter un extrait de film de fiction. • Écouter un pair lors d'un débat. • Écouter un pair lors d'un exposé.
		Lettres	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter un récit, un poème, et manifester sa compréhension sans se reporter au texte ; <p style="text-align: right;">Pratiques de jeu, d'écoute.</p>
		Mathématiques	

		Sciences	<ul style="list-style-type: none"> • En prenant éventuellement des notes (supports visuels et sonores), relier les faits exposés aux connaissances acquises pour formuler une problématique. • Instaurer en fin de séance une mutualisation des résultats afin de développer une écoute respectueuse facilitant une prise des notes. • Organisation d'un groupe de projet : développer l'écoute et l'argumentation pour aboutir à des choix collectifs acceptés.
		Technologie	
		Éducation physique et sportive	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter les consignes du capitaine de l'équipe.
		Domaines artistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter les arguments d'autrui pour les rapprocher d'une production artistique, en comprendre le sens, la cohérence ou l'incohérence au regard des intentions formulées et des effets plastiques produits ; • Appréhender les œuvres par leur langue originale (titre, VO)

Parler et communiquer

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parler et communiquer ➤ Lire à haute voix ➤ Reproduire un modèle oral ➤ Présenter ou décrire ➤ Rendre compte ➤ Faire un exposé ➤ Reformuler ➤ Débattre ➤ Raconter ➤ Présenter un projet ➤ Expliquer ➤ Exprimer son opinion personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire à haute voix de façon claire, fluide et expressive pour se faire entendre et comprendre. - S'exprimer à partir de notes prises à l'écrit ; - Réagir à un texte, une image, à ce que dit l'autre, rendre compte de ce que l'on a compris. - Reformuler sans dénaturer le propos initial. - Décrire : se présenter, se décrire, parler de ses intentions. - Présenter à l'oral et à l'aide de supports numériques multimédia des solutions techniques au moment des revues de projet. - Réagir et dialoguer : communiquer en tenant compte des autres interlocuteurs, en écoutant attentivement, en réagissant pertinemment et en participant activement. - Prendre part au débat - Modéliser une situation. 	Tous	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporter le travail du groupe • Utiliser des écrits supports pour les présentations orales (notes, affiches, schémas, plans, présentation numérique...) • Organiser des jeux de rôles. • Organiser des activités en binôme. • Décrire ou caractériser des objets observés. • Enregistrer oralement une trace écrite, la déposer sur l'ENT à disposition des pairs ou de l'enseignant. • Avoir un regard critique sur sa propre expression : s'autocorriger. • Commenter un diaporama où chaque diapositive ne présente qu'un mot clé. • Lire à haute voix et reformuler une consigne en explicitant la nature des tâches à accomplir. • Travailler en groupes hétérogènes pour favoriser les interactions. • Favoriser les prises de parole en public par la verbalisation des intentions et entraîner les élèves à adapter leur attitude et leur niveau de langue.
---	---	------	--

		Domaines artistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en voix, interpréter, chanter, dire une scène de théâtre pour développer la confiance en soi. • Exprimer un ressenti. • Lire des diagrammes. • Contribuer à la construction collective du sens porté par les réalisations de la classe. • Proposer des outils méthodologiques structurants qui favorisent l'autonomie dans l'expression d'un point de vue analytique et critique.
Lire et comprendre			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un texte ➤ Une image ➤ Un support iconographique et textuel ➤ Un graphique ➤ Des données numériques ➤ Des figures géométriques ➤ Des panneaux (instructions – sécurité) ➤ Décrire en construisant du sens ➤ Collecter et choisir des ressources ➤ Comprendre et manipuler les relations texte/image 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les codes et règles pour comprendre (Lexique, Syntaxe, Nombres, Procédures opératoires, signes visuels et sonores). - Extraire des informations à partir d'éléments explicites et implicites (utiliser des références culturelles par exemple). - Les sélectionner et les organiser pour construire le sens. - Formuler des hypothèses et les vérifier. - Percevoir le déroulement chronologique et l'articulation logique. - Mettre en relation les informations repérées - Mémoriser, s'appropriier le contenu. - Lire, comprendre et interpréter des textes documentaires - Décrire des œuvres d'art et en proposer une compréhension personnelle argumentée. - Exploiter des informations et de la documentation, notamment iconique, pour servir un projet (de création). - Identifier un besoin, les conditions, les contraintes (normes et règlements) et les ressources utiles correspondantes. 	Tous	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture et compréhension de documents en activant les connaissances antérieures pour établir un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu. • Lire à haute voix et reformuler une consigne en explicitant la nature des tâches à accomplir. • Diversifier les modes de reformulation (écrit, oral, visuel) pour favoriser la compréhension. • Lecture d'images publicitaires et repérage d'éléments culturels. • Reconnaître le lexique : sens propre, sens figuré, polysémie, sens spécifiques aux différentes disciplines.
		Langues vivantes	
		Histoire géographie, sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer sur une carte, lire une carte, localiser, situer et nommer, comprendre le langage cartographique. • Lire, décrire et interpréter un diagramme ou un schéma. • Lire, décrire et interpréter une image (œuvres iconographiques, photographies, etc.). • Classer et hiérarchiser des informations. • Lire, comprendre et interpréter des textes littéraires
		Lettres (domaine littéraire)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et interpréter des textes littéraires en fondant l'interprétation sur quelques outils d'analyse simples. • Recourir à des stratégies de lecture diverses.