

M.-L. Elalouf
marie-laure.elalouf@u-cergy.fr

J. Douaire
jacques.douaire@wanadoo.fr

P. Pommier
patrick.pommier@u-cergy.fr

S. Bornaz
solange.bornaz@u-cergy.fr

Université de Cergy-Pontoise
Éspé de l'académie de Versailles
ÉMA-LDAR

**Former des PE2 à la gestion des mises en commun :
compétences disciplinaires, compétences transversales**

Le scénario présenté en 2006 résultait d'une évolution du plan de formation : consacrer près du quart de l'horaire de français (18h/ stagiaire mais 27h/ formateurs sur 100) à des interventions conjointes (français et autres disciplines) sur la transversalité des apprentissages langagiers. Le processus s'ancrait dans des recherches au croisement des didactiques et des sciences de l'éducation et s'appuyait sur les programmes de 2002. Accompagné par une formation de formateurs, il était une réponse à la formation des enseignants du premier degré à la polyvalence dans le cadre d'une formation en alternance.

Entre 2006 et 2016, le scénario s'est transformé pour se maintenir, mais avec des difficultés liées aux changements qui ont affecté les programmes et le cadre institutionnel de la formation et de la recherche ainsi qu'à la dégradation des conditions matérielles qui en découlent. Fragilisé dans la formation des professeurs d'école, il a donné naissance à d'autres scénarios en master *formation de formateurs d'enseignants*.

Mots clés : mises en commun, transversalité des apprentissages langagiers, polyvalence des enseignants du premier degré, universitarisation de la formation des enseignants, formation de formateurs

**When pupils pool their solutions :
disciplinary and cross-curricular competencies in teacher training**

In 2006, we presented a scenario which resulted of an evolution of the training program for primary school in France : it consisted in devoting a significant amount of the training program (18h/ trainee teacher ; 27h/ trainers among 100) to a cross-disciplinary approach of language learning. It was based on research connecting didactics and educational sciences and it relied on school curricula published in 2002. Coupled with train-the trainer course, it was a means to train polyvalent teachers undergoing a work-linked training.

Between 2006 and 2016, the scenario changed to maintain itself. But problems arose, caused by changes in educational and training curricula, research policy and by the deterioration of working conditions. Though it is weakened in school teachers training, it generated other scenarios in Post-professional Master's programs.

Key-words : knowledge-sharing, cross-disciplinary approach of language learning, polyvalent school teachers, universitarisation of teacher training, train-the trainer course.

Former des PE2 à la gestion des mises en commun : compétences disciplinaires, compétences transversales

1. Présentation générale

Le scénario de formation présenté en 2006 ne s'est pas maintenu en l'état pour des raisons institutionnelles que nous développerons dans cet article. Pourtant, il relève d'un dispositif de professionnalisation des professeurs des écoles qui, après une éclipse entre 2011 et 2014, a pu être réintroduit lors de l'élaboration de la maquette MEEF1 à l'Espé de l'académie de Versailles, mais qui a rencontré des difficultés de mise en oeuvre. C'est cette tension entre un scénario, fondé sur des recherches et favorisé au départ par une injonction institutionnelle - travailler la transversalité de la langue dans toutes les matières enseignées à l'école - et l'économie globale de la formation, que nous souhaitons interroger ici en comparant 2006 et 2016.

• Public, durée, périodicité, disciplines concernées

En 2006

La formation s'adresse à des professeurs d'école stagiaires. Elle concerne le français, les mathématiques et les sciences pour l'expérience rapportée ici, mais le plan de formation autorise d'autres combinaisons autour du français. La durée prévue est de 18 heures, avec plusieurs combinaisons possibles : français + une, deux ou trois disciplines. Dans le site où l'expérience a été menée, nous avons travaillé dans des filières où intervenaient conjointement deux formateurs (français / mathématiques ou français / sciences) sur des plages de 6 heures.

Depuis 2006

Au moment de la maîtrise, la première maquette maintient au semestre 3 du M2 un EC « savoirs transversaux et enjeux didactiques, articulation avec les stages » qui comporte deux volets : *transversalité de la langue française* et *continuité des apprentissages dans le cadre du socle commun* (voir Annexe 1). L'horaire étudiant passe alors de 18h à 12h et les possibilités de co-animation ou de travail en demi-groupe sont divisées par 3. La présence obligatoire d'un enseignant de français dans le binôme est rappelée dans le descriptif, mais ne peut pas toujours être assurée. Quant au choix des autres disciplines, il répond moins à des logiques de formation qu'à la pression des sous-services, dus à la chute des effectifs, qui affectent tout particulièrement les arts, les sciences et l'EPS ainsi qu'aux contraintes résultant de l'éclatement des services entre différents sites.

Entre 2011 et 2014, la formation des PE à la transversalité de la langue disparaît de la maquette : les contraintes conjuguées de la préparation au concours (écrit fin septembre et oral en juin), du stage en responsabilité (4 semaines de stage massé au semestre 4 à préparer, auquel s'ajoute un stage filé pour les étudiants en alternance) et du master (avec rédaction et

soutenance de mémoire) n'ont pas permis son maintien. La formation à la polyvalence en pâtit et la demande de son rétablissement s'exprime. Lorsqu'il est réintroduit dans le master MEEF1 de l'Espé en 2014, cet élément de formation est couplé à l'éducation artistique et culturelle (avec 18h pour l'EAC et 12 pour la transversalité de la langue, voir annexe 2). Les possibilités de co-animation ou de travail en demi-groupe sont légèrement réévaluées, passant de 6 à 9h mais l'horaire dédié à la transversalité de la langue est ramené à 9h à partir de 2015. La co-animation entre un formateur de français et celui d'une autre discipline reste mentionnée, mais les difficultés organisationnelles persistent, pour les mêmes raisons (pression des sous-services et éclatement entre les sites) auxquelles s'ajoutent des difficultés d'emploi du temps spécifiques aux enseignants de français, impliqués dans plusieurs EC (M1 et M2) au semestre 1.

- **Origine de la conception de la formation**

La mise en œuvre des programmes de 2002 a conduit à faire une place dans les plans de formation à la maîtrise du langage et de la langue française. Alors que cette dimension était jusqu'à cette date partie intégrante du programme de français, elle apparaît dorénavant comme un domaine transversal, concernant toutes les disciplines, pour lequel sont définies des compétences générales et des compétences spécifiques à chaque domaine, autour de l'oral, de la lecture et de l'écriture. « Elles doivent être, précisent les textes officiels, programmées sur toute la durée du cycle, prévues dans chaque préparation d'activité et régulièrement évaluées ».

Dans le volume horaire dévolu au français dans le cahier des charges national (environ 100 heures), il a été décidé à Versailles qu'une enveloppe de 27 heures/ formateurs et 18 heures/ stagiaire serait consacrée à cette dimension de la formation. Des concertations associant les groupes de travail réunis par la direction adjointe au premier degré, les élus et le département de Lettres ont permis de définir un cadre souple : pilotage par le formateur de Lettres en concertation avec le coordinateur du groupe de stagiaires, co-préparation et/ou co-animation entre un formateur de lettres et un formateur d'une autre discipline, nombre de disciplines compris entre 1 et 3.

Parallèlement, des formateurs de l'IUFM ont été impliqués dans l'équipe en projet de l'INRP « pratiques langagières et construction de savoirs ». S'appuyant sur des recherches menées en mathématiques (Douaire 2003, 2004), le sous-projet de l'équipe de Versailles s'est centré sur les mises en commun, dont la gestion se révèle délicate pour des enseignants débutants. Il s'agissait de savoir, en observant un même enseignant dans différentes disciplines, ce qui relevait de spécificités disciplinaires ou de compétences professionnelles plus transversales (Douaire, Elalouf, Pommier, 2005). Il est apparu que le matériau ainsi recueilli pouvait être aussi un support de formation pour la maîtrise du langage et de la langue française.

Le scénario présenté en 2006 fait partie d'un ensemble de scénarios qui ont été expérimentés par notre équipe à partir de cette recherche : interventions deux ans plus tôt dans la formation continue de titulaires première année en mathématiques et en sciences, formation de conseillers pédagogiques et d'IMF dans les trois disciplines, en cours cette année, formation de formateurs de lettres à l'analyse des interactions en classe et à la programmation des apprentissages dans le domaine de la maîtrise du langage et de la langue française. Ces actions ont relancé certains aspects de notre recherche. Le scénario présenté en 2006 n'avait rien de figé et devait être modifié l'année suivante si le cadre local le permettait (12 heures

pour une discipline au lieu de 6), ce qui devait permettre de remédier à l'une des limites qui sera exposée dans le bilan.

Avec les programmes de 2008, le domaine transversal *maîtrise du langage et de la langue française* est supprimé. Ce sont désormais les paliers du socle commun (2006) qui définissent les éléments de transversalité, avec une conception étriquée de la langue ramenée aux traditionnels exercices de dictée, grammaire et vocabulaire. Dans les programmes, en dehors du cycle 1, les sections *langage oral, lecture, écriture, vocabulaire* n'apparaissent plus que pour la discipline *français*. Mais chez les formateurs de l'IUFM, l'intérêt de cette approche transversale reste largement partagé et l'élément de formation parvient à être maintenu jusqu'en 2011. Toutefois, la mise en œuvre des programmes 2008 révèlent des tensions latentes. Du côté de la hiérarchie de l'éducation nationale, relayée par certains maîtres formateurs, ces programmes renforcent l'idée « simple » qu'une séance a un seul objectif et non deux, l'un disciplinaire et l'autre langagier. Du côté des étudiants, le besoin d'une réflexion sur la dimension langagière des apprentissages n'est guère perçu qu'en maternelle. De plus, subsiste la confusion entre projet pluridisciplinaire et démarches permettant de travailler la transversalité de la langue, confortée par des observations en classe, des échanges en salle des maîtres, et certaines pratiques de formation (comme en témoignent certains documents de formation et sujets de mémoires)¹. En effet, tandis que les équipes se renouvelaient avec les départs en retraite, les actions de formation de formateurs qui ont accompagné la conception de ce module n'ont pas été reconduites, faute de moyens et de disponibilités des nouveaux formateurs et des enseignants-chercheurs dont le service était éclaté entre différents EC et différents sites et alourdi par la multiplication des évaluations dans le cadre du master.

Enfin, la restructuration de l'INRP en UMR et ERTE a donné un coup d'arrêt à l'équipe en projet de l'INRP « pratiques langagières et construction de savoirs ». Les chercheurs de Lettres et de sciences ont intégré des laboratoires différents (ÉMA et le LDAR) et les nouvelles contraintes de « productivité » des chercheurs ont eu raison de la réflexion interdisciplinaire engagée. Tout cela peut expliquer qu'au moment où l'EC a été rétabli en 2014, il était fragilisé tant sur le plan de ses contenus que de sa mise en œuvre. Les programmes qui entreront en vigueur à la rentrée 2016 s'appuient sur un socle commun repensé qui détaille la contribution des différents enseignements dans le *Domaine 1- Les langages pour penser et communiquer*. Ces programmes constituent un point d'appui pour proposer de nouvelles formations de formateurs. Mais les disponibilités des formateurs pour les suivre restent limitées compte tenu des contraintes de leur service.

Toutefois, la mastérisation a également permis la création de parcours de master en 2010, qui ont intégré en 2013 la mention 4 « ingénierie et pratiques de la formation ». C'est dans le master « formation de formateurs, option polyvalence » suivi par des enseignants et formateurs volontaires que les questions de transversalité de l'oral et de l'écrit – et les recherches afférentes – sont fortement inscrites au semestre 3, et réinvesties dans les mémoires qui portent sur l'analyse de la propre pratique de l'enseignant, dans laquelle la dimension langagière tient une place importante par l'analyse des interactions et autres médiations. Deux formatrices ayant suivi ce master y interviennent maintenant sur les questions de transversalité de l'oral, tout en assurant leur service en MEEF1, ce qui montre l'importance des médiations pour assurer la circulation des savoirs entre recherche et formation. Pascale

¹ Ex. de document de formation : une écriture créative sur un sujet scientifique ; ex. de sujet de mémoire : La sortie en sciences au cycle 3 : un projet pédagogique. Mais il y a aussi des exceptions avec des utilisations pertinentes de la dictée à l'adulte dans des projets en sciences, par exemple.

Boissonnet, formatrice en anglais, explique dans la feuille de route² comment les éléments de formation sur les écrits intermédiaires et la transversalité de l'oral l'ont conduite à revenir aux sources théoriques du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) pour comparer les modalités selon lesquelles sont travaillées les compétences langagières en langue vivante et dans la discipline *français*. Elle conclut ainsi : « Je souhaiterais pour conclure souligner que considérer la didactique de 'ma' discipline au travers des questions qui se posent dans d'autres disciplines m'a permis de revenir à la question même de la spécificité de l'objet langue dans l'enseignement/ apprentissage, à son statut de moyen d'enseignement ou d'objet d'étude, à la place respective de l'oral et de l'écrit et à la place de cette discipline parmi les autres. Ce regard un peu distancié m'a amenée à souhaiter à nouveau faire toute leur place à l'interdisciplinarité et à la transdisciplinarité dans les formations ».

- **Caractéristiques des formateurs (statuts, catégories, disciplines, équipes)**

En 2006

L'équipe de Versailles réunit des formateurs de trois disciplines, français, mathématiques et sciences, impliqués par leur statut ou leur histoire personnelle dans des projets de recherche en didactique (1 MCF, 2 PIUFM). Plus spécifiquement pour le scénario présenté en 2006, ils ont été amenés à collaborer avec d'autres formateurs (3 PIUFM de Lettres).

Depuis 2006

Entre 2006 et 2011, l'EC a concerné tous les PE de l'IUFM puis entre 2014 et 2016, tous les PE de l'Espé inscrits à l'université de Cergy-Pontoise. À ce titre, des formateurs de tous statuts y ont participé : formateurs issus du premier et du second degré, à temps plein et à temps partagé ou déchargé. Les enseignants-chercheurs y sont nettement sous-représentés, même en sciences du langage.

Parmi les membres de l'équipe initiale, Patrick Pommier n'est pas intervenu depuis 2006 dans cet EC qui demande de la concertation et de la disponibilité : formateur de sciences, il enseigne sur trois sites avec un service très éclaté. Mais il a réinvesti cette réflexion dans l'encadrement de mémoires, en s'appuyant notamment sur les travaux de Mireille Brigaudiot (2000, 2004). Jacques Douaire et Solange Bornaz ont continué à travailler sur les mises en commun au site de Gennevilliers, ainsi qu'auprès de titulaires 1^e année jusqu'en 2011. Marie-Laure Elalouf a été sollicitée à Évry en 2014-15 dans un contexte où il n'était pas possible d'assurer de coanimation, et en 2015-16 à Antony où elle a pu travailler avec une collègue d'arts plastiques dans une approche articulant éducation artistique et culturelle et transversalité de la langue.

2. Objectifs

- **Une finalité explicite est-elle assignée à la formation ? Laquelle ? Est-elle communiquée aux stagiaires ?**

En 2006

² Ecrit réflexif demandé pour la validation de l'UE3 « Des pratiques professionnelles aux problématiques d'enseignement – apprentissage »

La finalité générale de la formation est de mieux faire appréhender ce domaine transversal qu'est la maîtrise du langage et de la langue française, en montrant comment un enseignant polyvalent doit programmer l'acquisition de compétences langagières dans différentes disciplines. Une des difficultés, y compris pour les formateurs, est de faire la différence entre cette approche et le projet pluridisciplinaire où chaque discipline concourt à un objectif commun, en développant des compétences qui lui sont spécifiques (par exemple, un projet autour du cirque).

L'entrée par les mises en commun se justifie par la place faite aux compétences de prise de parole, d'argumentation et de raisonnement dans les programmes de 2002. Pour ne citer que les disciplines en jeu dans la recherche, on peut lire sous la rubrique « parler » :

- « Littérature : participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue ;
- Observation réfléchie de la langue : participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française y fonctionne, justifier son point de vue ;
- Mathématiques : formuler oralement, à l'aide du maître, un raisonnement rigoureux ; participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution ;
- Sciences expérimentales et technologie : participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en respectant les contraintes (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.) ».

L'objectif du scénario présenté ici est d'aider les PE à gérer leur polyvalence en les amenant à identifier les fonctions de ces moments d'interactions orales et les niveaux sur lesquels ils devront intervenir. En effet, les pratiques habituelles font que les moments de mise en commun ne donnent pas toute leur place à l'activité cognitive des élèves : si ceux-ci ont à formuler les résultats et à expliciter leurs méthodes, il est plus rare qu'ils aient aussi la charge de la critique de ces productions, celle-ci étant souvent effectuée par le maître. Or la validation de leurs productions par les élèves suppose une mise en évidence des critères propres à chaque discipline et inhérente à son apprentissage. C'est donc un levier puissant pour entrer dans une communauté discursive (Bernié, 2002). Ces phases sont complexes à mettre en œuvre, pour des raisons à la fois liées à la maîtrise des contenus d'enseignement (notamment pour analyser les travaux d'élèves, souvent réalisés en groupe, précédant la mise en commun ou pour définir une finalité en termes de savoir à ces échanges) et à la gestion des interactions (temps accordé à la prise de parole, capacité à anticiper sur les raisonnements des élèves et à rebondir sur des formulations inattendues) ; même si leur gestion suppose une maîtrise de la conduite de la classe, la mise en évidence des potentialités qu'elles offrent, et donc leur étude, est nécessaire dès la formation initiale.

Cet objectif, replacé dans les programmes du cycle 3, est communiqué aux stagiaires.

Depuis 2006

Les programmes de cycles 3 en vigueur à la rentrée 2016 réaffirment la place des interactions langagières dans les apprentissages par une injonction explicite et cadrée :

« **Au CM1 et au CM2**, l'ensemble de l'enseignement du français revient au professeur des écoles et les horaires d'enseignement prévoient que les activités d'oral, de lecture, d'écriture soient intégrées dans l'ensemble des enseignements, quotidiennement, pour une durée hebdomadaire de 12 heures. »

Mais les activités préconisées sont difficiles à mettre en œuvre pour des débutants, d'où l'importance de scénarios de formation suffisamment robustes pour qu'ils puissent prendre le risque de les expérimenter alors qu'ils exercent en responsabilité à mi-temps durant leur stage de titularisation.

- **S'agit-il d'un travail sur les pratiques, les représentations, les connaissances ?
Lesquelles ?**

En 2006

Il s'est agi d'abord de travailler sur les pratiques, en s'appuyant sur l'observation d'enregistrements vidéo faits en classe. Peu de stagiaires se risquent à pratiquer des mises en commun dans le cadre de leur stage ou peut-être n'en ont-ils pas toujours la possibilité matérielle. L'observation d'une séance menée par une enseignante qui a quelques années d'exercice leur permet d'envisager une pratique possible, sans la présenter comme inaccessible. En effet, l'enseignante a acquis des gestes professionnels qui assurent un bon déroulement de la mise en commun, sans que soient résolus pour autant les problèmes que se posent les débutants : comment rebondir sur les remarques des élèves ? Quand valider ?

Ce travail sur les pratiques appelle un travail sur les représentations : il s'agit de décentrer l'attention des stagiaires, de l'observation exclusive du maître vers celle des élèves. C'est ce qui se révèle le plus difficile, même en plaçant préalablement les stagiaires dans une situation de recherche homologue à celle des élèves et en soumettant aux stagiaires des transcriptions des séances enregistrées dans des classes. Il s'agit aussi de déconstruire une représentation routinière de la mise en commun, comme passage obligé entre les activités de recherche et la mise en forme par le maître des savoirs visés, afin de faire comprendre aux stagiaires qu'elle constitue un temps fort de l'accès des élèves au savoir, précisément dans l'articulation activité cognitive/ essais de formulation de ce qu'ils ont observé, constaté, fait, déduit, leur permettant ainsi non seulement de produire un résultat mais de le valider.

Le travail sur les pratiques agit aussi comme un révélateur de besoins du côté des connaissances : connaissance du sujet sur lequel porte la mise en commun, connaissances sur la langue et le fonctionnement des discours. Il pose en même temps la question de l'établissement d'une connaissance dans un domaine scientifique et peut donc conduire les stagiaires à s'interroger sur les critères propres à chaque science.

Il semble qu'on ait une certaine efficacité dans la formation des stagiaires quand on arrive à trouver un dispositif tel que, sur un point limité, précis, identifiable, il puisse faire bouger à la fois

- leurs connaissances théoriques ;
- leurs représentations de ce que peuvent faire (dire, savoir, ...) des élèves réels ;
- leurs représentations de ce que peut être une séance d'enseignement-apprentissage et du rôle du maître, en particulier au cours des échanges (maître / élèves et élèves / élèves).

Depuis 2006

Cette conjonction est au fondement de la double approche ergonomique et didactique d'Aline Robert et Jeanine Rogalski (2004). Elle sous-tend la conception de l'EC qui s'est maintenu par-delà les mutations institutionnelles et du parcours de MEEF 4 *Formation de formateurs d'enseignants*.

- **Quel développement professionnel est visé ? Qu'est-ce que les formateurs veulent enseigner aux stagiaires ? Renoncent-ils à quelque chose ?**

En 2006

Il s'agit d'aider les stagiaires à développer des outils d'analyse pour observer des mises en commun et comprendre ce qui conduit un enseignant, dans un contexte donné, à choisir tel travail préalable, telles modalités de distribution de la parole, à intervenir ou à ne pas intervenir, à valider ou à différer la validation.

La formation présentée en 2006 était trop courte pour permettre une expérimentation accompagnée dans des classes, qui aurait plutôt relevé de la formation continue dans les premières années de titulaire, si celle-ci avait été maintenue.

Depuis 2006

En 2014-15, dans le groupe de M.-L. Elalouf, des séances très espacées dans le temps ont permis des expérimentations pendant le stage en responsabilité, faisant évoluer les représentations de ce que les élèves peuvent faire et de la conduite d'une séance d'enseignement, par des transcriptions d'interactions en classe, des analyses d'écrits intermédiaires et une mutualisation des travaux des différents groupes. Mais l'absence de co-animation a limité les apports théoriques aux dimensions langagières.

En 2015-16, l'intégration du travail sur la transversalité à un EC éducation artistique et culturelle a permis un travail plus suivi avec trois séances de co-animation, mais pas de mise en œuvre effective : les stagiaires ont construit en groupes des projets de séquences d'arts plastiques exploitant les visites culturelles, avec les risques de formalisme liés à la difficulté de se représenter ce que peuvent faire, dire et écrire des élèves. On peut se demander si, quand la didactique d'une discipline ne s'est pas emparée de ces questions d'interaction et d'analyse de productions d'élèves, le travail sur la transversalité de la langue est véritablement possible. Dans un cas comme dans l'autre, les trois facteurs de professionnalisation cités plus haut n'étaient pas réunis (faire bouger à la fois les connaissances, les représentations de ce que peuvent faire des élèves et celles du rôle du maître dans une séance d'enseignement-apprentissage).

On peut faire l'hypothèse que cette situation correspond aux usages les plus fréquents aujourd'hui, compte tenu des difficultés de mise en œuvre d'un élément de formation qui suppose une coordination des équipes et des habitudes de travail commun, toutes choses qui ont été mises à mal dans la dernière décennie.

3. Organisation de la formation

- **Contenus et modalités : décrire le scénario – dispositif :** un exemple dans un groupe en français/ sciences

En 2006

Le matin, les stagiaires sont placés dans une situation homologue à celle des élèves dans laquelle ils doivent mobiliser des savoirs faire (disséquer, dessiner) et des connaissances sur la circulation sanguine : organisation et fonctionnement du cœur³. Le choix de l'homologie s'explique ici par le fait que la plupart des stagiaires redécouvrent la discipline en même temps

³ Le formateur s'appuie ici sur son expérience de rédaction de manuel et de guide du maître dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes de sciences : *Sciences, cycle 3, 64 enquêtes pour comprendre le monde*. Magnard, 2003.

que sa didactique : on fait l'hypothèse que l'expérience de la dissection les rendra plus attentifs aux formulations des élèves lorsqu'ils analyseront le film, tout en mettant en garde contre l'illusion de transparence que peut procurer un vécu comparable.

L'après-midi, ils analysent une mise en commun filmée en CM2, suite à l'activité préalablement décrite.

La formation suit le déroulement suivant :

Matin

1- Observer, disséquer le cœur et dessiner ce que l'on voit.

1a- Travail d'investigation (mené au sein de groupes de 5 à 6 stagiaires)

- Observer, dessiner le cœur.

- Couper la pointe du cœur, dessiner ce que l'on voit.

- Couper le cœur dans le sens de la longueur. Dessiner ce que l'on voit.

1b-Mise en commun

Présenter l'organisation du cœur.

Un groupe vient exposer son travail pendant 5 à 10 minutes, puis les autres réagissent : critiquent, complètent le propos.

1c- Synthèse.

Le cœur et la circulation sanguine : mise à jour des connaissances.

Réflexion sur les objectifs de connaissance qu'un maître de cycle 3, pourrait se donner.

2- Proposer différents scénarios de mise en commun et essayer d'anticiper les conséquences.

Après-midi.

3- Analyser une séance réalisée en cours moyen (à partir d'un film fait dans la classe d'une titulaire ayant quelques années d'expérience).

3a- L'analyse s'appuie d'abord sur le travail mené en 1 et 2 : confrontation entre les tentatives d'explication des enfants et leurs propres tentatives, confrontation entre le scénario choisi par l'enseignante filmée et ceux qu'ils ont envisagés.

3b- Le formateur de français amène les stagiaires à porter leur attention sur d'autres aspects de la mise en commun qui relèvent plus directement de la maîtrise du langage et de la langue française : « regarder le corpus de plus près pour réfléchir ensemble à ces moments de mise en commun »

En groupe : les groupes commencent par des relevés différents ; il faut que tous les thèmes numérotés soient traités au moins par 2 groupes (en même temps ou successivement)⁴.

➤ Relever, classer, essayer de commenter :

⁴

Le travail proposé s'appuie sur les résultats de deux recherches :

- "les marqueurs de médiation dans le discours des enseignants : à la recherche de régularités" ; Mireille Brigaudiot, Josiane Le Goff, Sylvie Pavillard-Pétroff. Recherche "Discours enseignant" 1998-2000, coordonnée par M. Brigaudiot
- recherche "Discours Enseignant méta", 2000-2003, sous la responsabilité de Mireille Brigaudiot (Solange Bornaz PIUFM, Dominique Estève PIUFM, Josiane Le Goff PIUFM, Françoise Lérique CPAIEN, Annie Montaux CPAIEN, Sylvie Pavillard-Pétroff PIUFM, Michèle Pourteau IMF + 12 PE2)

Ces recherches s'inscrivaient dans la problématique plus large des effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves, coordonnée par Aline Robert.

1. Les verbes dont le sujet est : un élève, des élèves, le groupe classe (tous les élèves ; les élèves + l'enseignante) :
 - dans les propos des élèves
 - dans les propos de l'enseignante

2. Les verbes dont le sujet est le cœur, ou le sang, ou un (ou des) mot(s) qui correspondent au sujet traité
 - dans les propos des élèves
 - dans les propos de l'enseignante

3. Les noms (et groupes de mots) que les élèves emploient pour désigner ce qu'ils ont observé

➤ Quels sont selon vous les obstacles rencontrés par les élèves ? Par l'enseignante ?

Mise en commun qui s'achève sur un bilan :

- Qu'a fait l'enseignant qui relève du domaine des sciences ? Que lui reste-t-il à faire ?
- Qu'a fait l'enseignant qui relève du domaine la maîtrise du langage et de la langue française ? Que lui reste-t-il à faire ?
- En fonction de ce qui a été dit, que proposeriez-vous pour la mise en commun ?
 - Quand et comment intervenir pour des apports disciplinaires ?
 - Quand et comment intervenir en maîtrise du langage et de la langue française ? (voir annexe 3)

3c- Le formateur de français propose un prolongement possible en observation réfléchie de la langue. La maîtresse conclut la mise en commun par « le cœur, c'est un muscle », mais ne rebondit pas sur les remarques des élèves qui peuvent conduire à cette conclusion, pas plus qu'elle ne reprend celles qui peuvent y faire obstacle. Peut-on envisager un travail sur la langue qui permette ce prolongement ? À partir d'un relevé des métaphores et analogies employées par les élèves dans la mise en commun, présentation d'une séance de vocabulaire sur l'analogie entre le fonctionnement de la pompe et du cœur (voir annexe 4).

Depuis 2006

Les scénarios expérimentés depuis 2016 ne permettant pas de travailler conjointement les 3 facteurs de professionnalisation, ils ne seront pas présentés en détail. Le scénario 2014-15 aurait nécessité une co-animation pour que les apports théoriques concernent aussi la discipline concernée : difficile sans spécialiste d'étudier finement le fonctionnement d'une communauté discursive (Bernié, 2002). Le choix a été fait de s'appuyer sur un article confrontant des reformulations d'enfants, couplé à une captation des séquences didactiques de Montpellier (maternelle, séance 1, annexe 5), des travaux d'élèves analysés dans le cadre d'une recherche antérieure (mathématiques), des interactions transcrites dans un ouvrage s'appuyant sur une recherche INRP sur l'oral (sciences), (séance 2, annexe 5). Le scénario 2015-16 aurait nécessité une analyse de verbalisations d'élèves de différents niveaux autour d'une activité plastique ; or, nous ne disposons pas d'enregistrement exploitable, les stagiaires n'ayant pu mettre en œuvre leurs propositions.

- **Rôle des différents acteurs : qui fait quoi ?**

En 2006

La séance est co-préparée par l'équipe de recherche et les formateurs impliqués dans la formation, co-animée par le formateur de sciences ou de mathématiques et celui de

français. La co-présence des deux formateurs est essentielle pour mettre en scène les questions que peut se poser un professeur d'école polyvalent dans la gestion d'une mise en commun.

- **Quel travail est organisé relativement à l'alternance site/ terrain et à l'articulation théorie-pratique ?**

En 2006

Le temps de la formation étant limité et la date du module dépendant d'un calendrier contraignant, il est souvent difficile de l'articuler avec les stages. L'alternance est donc essentiellement travaillée par l'analyse de la vidéo ; mais ces interventions étant généralement placées en fin d'année, certains stagiaires ont eu une expérience de mise en commun dans leurs stages en responsabilité.

Depuis 2006

Les mêmes difficultés subsistent. En outre, certains stagiaires peuvent être tentés de limiter la prise de risque, sachant que l'EC est évalué.

- **Quel rôle joue la dimension collective de la formation ?**

En 2006

Le sujet même appelle une formation de dimension collective : pour réfléchir à la gestion des mises en commun, les stagiaires sont placés à deux reprises dans une situation de recherche puis de mise en commun, d'abord en sciences ou en mathématiques, puis en français. Même si le temps imparti ne permet pas d'avoir un recul réflexif suffisant sur ces situations, leur mise en œuvre témoigne du souci de rapprocher, sans pour autant les confondre, pratiques de formation et d'enseignement.

Depuis 2006

L'organisation de l'évaluation sous forme de mutualisation des travaux, avec une prise de parole des stagiaires observateurs avant celle des formateurs a permis d'impliquer des stagiaires exerçant dans différents cycles (voir annexe 6).

4. Hypothèses

- **Quelles sont les hypothèses des formateurs sur le processus de formation (hypothèses sur les conditions et les modalités des compétences professionnelles) ?**

Nous faisons l'hypothèse que les stagiaires accordent prioritairement aux mises en commun une fonction de formulation des résultats produits par les élèves, voire pour certains de socialisation, mais disposent de peu d'outils pour comprendre leur rôle dans les apprentissages.

- **Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ?**

En 2006

Les dispositifs proposés se sont appuyés essentiellement sur les résultats de deux recherches. D'une part, en mathématiques, des mises en commun conduites par des enseignants ayant quelques années d'exercice à partir de situations d'enseignement déjà produites par des recherches en didactique, avaient été analysées dans le cadre d'une recherche ADIREM/INRP (Douaire et al., 2003). Nous avons constaté que ces enseignants étaient à l'aise dans la conduite des échanges et analysaient de façon adéquate les productions

des élèves préalablement à la mise en commun ; mais tous ne laissaient pas les élèves formuler et argumenter des jugements sur les productions émises. Dans certaines classes, cette tâche relevait du maître, dans d'autres les élèves en étaient responsables. Mais, dans ces quelques classes observées, les maîtres ne faisaient pas une analyse préalable des choix qui auraient pu varier d'une situation à l'autre. Elles étaient gérées selon une « coutume » pédagogique propre à chaque maître.

Puis dans le cadre de l'Equipe en projet INRP/IUFM « Pratiques langagières et construction de savoirs »⁵ notre équipe de l'IUFM de Versailles s'est plus particulièrement interrogée sur ce qui, dans cette pratique, est commun et ce qui est spécifique aux disciplines étudiées - français, mathématiques, sciences. Cela nous a conduit à analyser les compétences professionnelles requises, les difficultés et les choix effectués par les enseignants débutants, mais aussi à identifier les éléments pouvant être pris en charge par la formation (Douaire, Elalouf, Pommier, 2005).

Depuis 2006

En didactique du français, l'étude des interactions dans l'élaboration des objets d'enseignement a renforcé la centration sur les pratiques effectives dans tous les domaines : langage à l'école maternelle (Brigaudiot, 2015), orthographe (Brissaud & Cogis, 2011), grammaire (Garcia-Debanc, 2008, Paolacci, 2008), Elalouf et Péret (2009), Chartrand (dir.) (2016), lecture-écriture (Bucheton & Dezutter, 2008) pour ne citer que quelques travaux. Des frontières ont été explorées : enseignement artistique et culturel (Chabanne & Dufays, 2011), fictions historiques (Jaubert, Lalagüe-Dulac et Louichon, 2013). Les travaux appréhendant compétences langagières et compétences disciplinaires autres que le français restent en nombre plus limités (Bernié, 2002 ; Jaubert, 2007 ; Bucheton, 2008 ; Elisabeth Nonnon, 2008). Sur le plan méthodologique, le synopsis élaboré par l'équipe de Genève (Schneuwly, 2006) s'est révélé un outil heuristique pour cerner les évolutions d'un objet d'enseignement dans les interactions scolaires.

Parallèlement, les recherches sur la professionnalisation (Jorro, 2015) ont fourni à la formation des supports, des outils et des concepts dont certains sont à l'échelle du scénario, comme le concept dynamique de synopsis et d'autres relèvent d'un niveau « micro » comme les postures et gestes professionnels (Bucheton, 2008), mais peu relèvent de ce niveau intermédiaire qu'est la mise en commun. Or, si nous maintenons l'hypothèse que pour avoir quelque efficacité, un dispositif de formation doit pouvoir sur un point limité, précis, identifiable, faire bouger à la fois

- les connaissances théoriques des débutants ;
- leurs représentations de ce que peuvent faire (dire, savoir, ...) des élèves réels ;
- leurs représentations de ce que peut être une séance d'enseignement-apprentissage et du rôle du maître, en particulier au cours des échanges (maître / élèves et élèves / élèves) ;

il nous semble que le regard croisé de deux formateurs-chercheurs sur une mise en commun peut encore apporter des connaissances sur ces moments délicats à gérer pour les débutants et déjouer en formation l'illusion d'une conduite de classe qui reposerait sur les seules interactions. Pour Elisabeth Nonnon (2008), « ce postulat d'une adéquation entre la dynamique des échanges verbaux et les apprentissages ne permet que très partiellement de

⁵ 2. Lille, Limoges, Montpellier, Paris, Pays de la Loire, Toulouse, Versailles. Recherche en 2003 et 2004 pilotée par E. Nonnon et S.Plane.

rendre compte de ce qui se construit cognitivement dans la classe et – nous complétons – en formation. La verbalisation, selon la chercheuse, représente un *travail complexe* qui met en jeu d'autres systèmes sémiotiques que le langage verbal. Une partie de cette complexité vient des disciplines, des outils langagiers qui leur sont attachés, et de l'épaisseur de leur histoire. Une autre part vient du fait que ces outils sont constamment revisités au moment où les participant.e.s les découvrent, les reformulent dans les contextes variés des tâches (...) Plus que les propriétés intrinsèques d'un système sémiotique, ce sont les opérations nécessitées par le passage d'un système [de représentation] à un autre, (...) qui serait facteur d'avancées cognitives. » Issu du dernier dossier de l'AIRDF *La verbalisation pour enseigner et se former* (2016), cet antidote à une utilisation naïve des vidéos en formation témoigne de l'actualité de cette question de recherche.

5. Évaluation

- **Les formateurs ont-ils des moyens, aussi petits soient-ils, d'évaluer la formation qu'ils dispensent ?**

En 2006

Un questionnaire a été proposé aux stagiaires à la fin de chaque module (voir annexe 7). Vingt stagiaires ayant participé à la séance *français sciences* l'ont rempli. L'analyse de celui-ci fait apparaître différents profils, sans autoriser de généralisation⁶ :

P1 : les « réfractaires » (25%)

2 stagiaires ne donnent pas des réponses suffisantes pour qu'elles soient exploitables.

3 stagiaires :

- ne se situent pas ou peu dans une perspective de réutilisation ;
- ne parviennent pas à se décentrer par rapport au point de vue de l'enseignant ;
- ne parviennent pas à identifier ce qui relève de la maîtrise de la langue ou le font de façon négative en insistant sur les lacunes des élèves ;
- limitent l'analyse à la mise en œuvre pédagogique ou aux stratégies du maître ;
- ne réinvestissent pas, ou de façon formelle, la formation sur la mise en commun.

P2 : ouverts mais démunis (15%)

3 stagiaires :

- se situent dans une perspective de réutilisation partielle ;
- ne parviennent pas à se décentrer par rapport au point de vue de l'enseignant ;
- ne parviennent pas à identifier ce qui relève de la maîtrise de la langue ou le font de façon négative en insistant sur les lacunes des élèves ;
- limitent l'analyse à la mise en œuvre pédagogique ou aux stratégies du maître ;
- mais manifestent dans leurs réponses un effort de réinvestissement précis du travail de la séance, voire un emprunt théorique au reste de la formation.

P3 : ouverts mais autocentrés (50%)

10 stagiaires :

- se situent dans une perspective de réutilisation partielle ;
- ne parviennent pas à se décentrer par rapport au point de vue de l'enseignant ;
- mais parviennent à identifier certaines compétences relevant de la maîtrise de la langue ;
- limitent l'analyse à la mise en œuvre pédagogique ou aux stratégies du maître ;
- mais manifestent dans leur réponses un réinvestissement précis du travail de la séance.

⁶ Les pourcentages n'ont aucune valeur statistique ; ils indiquent seulement des ordres de grandeur.

P4 : prêts à gérer des mises en commun (10%)

2 stagiaires :

- se situent dans la perspective d'une réutilisation adaptée à d'autres conditions d'enseignement ;
- parviennent à se décentrer par rapport au point de vue de l'enseignant ;
- parviennent à identifier plusieurs compétences relevant de la maîtrise de la langue ;
- étendent l'analyse de la mise en œuvre pédagogique aux procédures des élèves en passant par les stratégies du maître ;
- manifestent dans leur réponses un réinvestissement précis du travail de la séance, voire un emprunt théorique au reste de la formation.

Depuis 2006

Nous n'avons pas proposé un questionnaire aux stagiaires, déjà soumis à de multiples évaluations dont ils critiquent la lourdeur.

6. Bilan

En 2006

• Réussites et satisfactions

L'activité préalable en sciences a donné aux stagiaires une grille de lecture de la séance enregistrée ; elle a permis de centrer l'observation sur les enjeux cognitifs de la mise en commun. Le travail sur corpus a conduit certains stagiaires à des observations fines sur le discours de l'enseignant.

• Difficultés, échecs et limites de la formation

Les profils dégagés sur un groupe de stagiaires mettent en évidence l'immense chemin qui reste à parcourir pour qu'une majorité de stagiaires prennent le risque d'une mise en commun, et, ce qui est capital pour la formation des pratiques, le fasse avec un succès relatif qui autorise la reconduction-adaptation du dispositif.

Dans le cas où le module pourrait être mené sur 12 heures, un nouveau dispositif devait être expérimenté en 2005-2006 :

Première demi-journée ; préparation à l'IUFM de mises en commun sur des thèmes donnés par les maîtres de stage.

Deux demi-journées : mise en commun faite par un stagiaire dans la classe d'un titulaire.

Répartis par groupes de 3, les stagiaires tantôt observent, tantôt interviennent. Un formateur les filme.

Dernière demi-journée : analyse des mises en commun à l'IUFM.

Les contraintes multiples de la formation n'ont pas permis de le mettre en œuvre.

En 2016

Les EC les plus difficiles à organiser dans le cadre des masters de l'Éspé de l'académie de Versailles sont ceux que l'on avait pensé les plus professionnalisants : ce qui a été présenté pour la transversalité de la langue se vérifie aussi pour l'EC intitulé *polyvalence* qui doit permettre de travailler de façon décroisée les savoirs disciplinaires et didactiques, de « lier ou articuler des leçons, aider à décontextualiser et recontextualiser une notion, proposer des stratégies de transfert ou encore asseoir des compétences méthodologiques » (Prairat et Retornaz, 2002). Ce constat ne manque pas d'interroger sur l'écart entre l'alternance

intégrative revendiquée par le texte fondateur des Espé et le noeud de contradictions dans lequel la formation est trop souvent empêchée.

Toutefois, le développement parallèle des masters de la mention 4, et notamment du parcours *formation de formateurs d'enseignants* a permis d'implanter à une autre échelle une analyse des pratiques langagières au service des apprentissages, susceptible d'irriguer le milieu professionnel, ce dont témoignent de nombreux mémoires soutenus depuis 2008⁷.

Bibliographie

BRIGAUDIOT, M. (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. Paris : Hachette.

BRIGAUDIOT, M. (2004). Première maîtrise de l'écrit. Paris : Hachette.

BRIGAUDIOT, M. (2015). Langage et école maternelle. Paris : Hatier.

BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2011). Comment enseigner l'orthographe à l'école primaire. Paris : Hatier.

BERNIÉ, J.-P. (2002) : L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

BUCHETON, D. & DEZUTTER O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

BUCHETON, D. (dir.) (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès.

CHABANNE, J.-C. et DUFAYS, J.-L. (dir.) (2011). Enseignement artistique et culturel, *Repères 43*. Ifé : Lyon.

DOUAIRE, J., ARGAUD H.-C., DUSSUC M.-P., HUBERT C. (2003). Gestion des mises en commun par des maîtres débutants. In Colomb J., Douaire J., Noirfalise R. (coord.) *Faire des maths en classe ? Didactique et analyse de pratiques enseignantes*, Paris, ADIREM / INRP, 53-69.

DOUAIRE, J. (dir) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon, INRP.

DOUAIRE, J., ELALOUF, M.-L. , P. POMMIER (2005). Savoirs professionnels et spécificités disciplinaires : analyse de mises en commun dans trois disciplines, *Grand N*, Université Joseph Fourier, Grenoble 1, 45-57.

ELALOUF, M.-L. , J. DOUAIRE, P. POMMIER (2005). La gestion des mises en commun en mathématiques, en sciences et en observation réfléchie de la langue au cycle 3 : savoirs professionnels et spécificités disciplinaires », *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, cédérom du V^e colloque international Recherche(s) et Formation. Conférence des directeurs d'IUFM - IUFM des Pays de la Loire.

⁷ Sous forme de DU de 2008 à 2010 puis de master, il comporte un premier mémoire centré sur l'analyse par l'enseignant de sa propre pratique basé sur un corpus de construction puis un second sur le suivi d'un débutant (Elalouf, Beamanoir-Secq, Bornaz, Fort, 2012). Exemple de mémoire de semestre 3 « Quels gestes professionnels pour étayer les acquisitions cognitives et langagières d'élèves d'UPE2A dans le cadre de l'entretien philosophique à partir de fables et de contes », mémoire de Sylvie Nguyen sous la direction de Véroïque Bourhis ; exemple de mémoire de semestre 4 « Élaborer une posture d'étayage par ajustement d'une interaction langagière à une parole-événement : proposition de professionnalisation d'un enseignant débutant » par Delphine Bourgis, sous la direction de Christine Mongenot. Voir aussi dans ce colloque-même les contributions de Pascal Claman et Catherine Combaz, issues respectivement de leur mémoire de S3 et S4 sous la direction de Marie-Laure Elalouf.

- ELALOUF, M.-L. et PÉRET C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? Quels obstacles ? In Dolz J. et Simard C. (dir.) *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec, Presses de l'Université Laval, 49-63.
- GARCIA-DEBANC, C. (2008). De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination des schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des Professeurs des écoles débutants. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc et A. Térissé, *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble : La pensée sauvage, 151-170.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M., LALAGÜE-DULAC, S. et LOUICHON, B. (2013). Fictions historiques, *Repères 48*. Ifé, Lyon.
- JORRO, A. (2015). *Dictionnaire de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- NONNON, E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. In F. Grossmann et S. Plane *Lexique et production verbale, vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Asq : Presses du Septentrion, 43-70.
- NONNON, E. (2008). Tensions et dynamiques des interactions dans les échanges scolaires. In L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Léoni (ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 43-65.
- PAOLACCI, V. (2008). Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaire : étude de cas dans une classe de CM2. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc et A. Térissé, *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble : La pensée sauvage, 95-114 .
- PRAIRAT, E et RETORNAZ, A. (2002). La polyvalence des maitres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 28, n°3, pp. 587-615.
- ROBERT, A. et ROGALSKI, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* Volume 2 - Issue 4, 505-528.
- RONVAUX, C. et VAN BEVEREN (2016). La verbalisation pour enseigner et se former, introduction. *Lettre de l'AIRDF*, 59, 5-9.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et RONVAUX, C. (2006). *Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés*. In M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter. *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Asq : Presses du Septentrion, 175-190.

ANNEXE 1

UE3, EC1 : Savoirs transversaux et enjeux didactiques. Articulation avec les stages. Transversalité de la langue française. Continuité des apprentissages dans le cadre du socle commun. Master éducation et formation – Université de Cergy-Pontoise/ IUFM de l'académie de Versailles (2009-11)

Nombre d'heures : 33 heures (Transversalité de la langue : 18h - Socle commun : 15 h)
Nombre d'ECTS : 3 *Coefficient* : 1
Modalité : Présentiel

Contenu de la formation

Objectifs

Transversalité de la langue française

- Aider l'étudiant à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.
- Sensibiliser l'étudiant à la nécessité de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :
 - . avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir...);
 - . avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.
- Aider l'étudiant à veiller, dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives, au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.
- Aider l'étudiant à construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves.
- Anticiper, lors de la préparation de séances dans différentes disciplines, les difficultés langagières que rencontreront les élèves, en réception et en production, à l'oral et à l'écrit.

Continuité des apprentissages dans le cadre du socle commun

Une partie des enseignements de cet EC doit permettre à l'étudiant de :

- comprendre en quoi le socle commun fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de l'enseignement obligatoire ;
- construire les apprentissages autour des sept grandes compétences constitutives du socle commun ;
- concevoir son enseignement en veillant à la continuité des apprentissages de la maternelle au collège.

Modalités de travail

Transversalité de la langue française

CM : 3h – TD : 9h – TP : 6h.

Le volume de formation dévolu à la « transversalité de la langue » est sous la responsabilité d'un enseignant de français. La formation doit porter sur la « maîtrise de la langue », quel que

soit l'enseignant qui intervient, enseignant de français ou enseignant d'une autre discipline : la situation d'enseignement, les supports peuvent être pris dans l'ensemble des champs disciplinaires, mais les compétences travaillées doivent être des compétences d'ordre langagier.

Continuité des apprentissages dans le cadre du socle commun

CM : 9h – TD : 6h.

Le volume de formation dévolu à la « continuité des apprentissages dans le cadre du socle commun » n'est pas sous la responsabilité d'une discipline en particulier dans la mesure où les contenus portent sur des questions d'ordre transversal.

Contenus

Transversalité de la langue française

CM (3h)

- Pourquoi travailler la transversalité de la langue ? En quoi la maîtrise de la langue française conditionne-t-elle l'accès à tous les domaines d'apprentissage et facilite-t-elle la réussite des élèves ? Quelques grands repères.
- Comment travailler la maîtrise de la langue dans les disciplines ? Quelques grands principes. Quels invariants entre les disciplines ? Quelques incontournables.

TD (9h) et TP (6h)

- Quelles sont les spécificités de la langue de l'école, de la classe, du maître ?
- Travail sur « dire, lire, écrire » dans les différentes disciplines.
- Travail sur la compréhension des consignes.
- Questions de langue à programmer dans la totalité des enseignements au cours de la semaine (par exemple : analyser une situation d'énonciation, distinguer les emplois lexicaux spécifiques d'une discipline de l'emploi général de la langue, comprendre la valeur des déterminants dans un texte scientifique, employer « on » dans un texte historique, utiliser le passif dans l'étude de la chaîne alimentaire...).
- Conception d'une séance d'enseignement qui intègre un objectif de maîtrise de la langue dans une discipline autre que le français.

Continuité des apprentissages dans le cadre du socle commun

CM (9h)

- Présentation du socle commun de connaissances et de compétences : objectifs et contenu.
- Articulation des programmes d'enseignement de l'école primaire avec le socle commun de connaissances et de compétences. Rôle de tous les enseignements et de toutes les disciplines dans l'acquisition du socle.
- Évaluation et validation des compétences des paliers 1, 2, 3, trois moments-clés de la scolarité obligatoire. *Livret personnel de compétences* du Ministère de l'Éducation nationale.
- Articulation maternelle / élémentaire, élémentaire / collège. Continuité des apprentissages et acquisition progressive des compétences et des connaissances du socle commun de la maternelle au collège (exemple d'une compétence travaillée de la maternelle au collège).

TD (6 h)

- Travail sur des exemples d'évaluations aux différents paliers du socle commun en fonction des évaluations nationales et du livret personnel de compétences.

Modalités de contrôle des connaissances pour l'ensemble de l'EC :

1^{ère} session

Contrôle continu :

Travaux réalisés dans le cadre des TD, au choix de l'enseignant.

Épreuve terminale : épreuve écrite comportant des questions sur l'analyse ou la conception d'une séance d'enseignement intégrant un objectif de maîtrise de la langue et /ou sur le socle commun.

Contrôle terminal : même type d'épreuve mais sujets différents. 100 % de la note finale.

2^{ème} session

Épreuve terminale : un seul sujet pour le CC et le contrôle terminal : même type d'épreuve.

ANNEXE 2

Master MEEF 1 – Parcours « Professeur des écoles »
Éspé de l'Académie de Versailles
Universités de Cergy-Pontoise, Évry, Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, Paris Sud,
Versailles-Saint Quentin en Yvelines

UE n°36 : Enseignements optionnels (bloc de 30h), au choix de l'étudiant quelle que soit son université

EC n° 361 : - Éducation artistique et culturelle – Partenariats
- Transversalité de la langue

Année universitaire : **2014-2015**

Semestre : **S 3**

Nombre d'ECTS associés à l'UE ou EC : **3 ECTS**

Caractère des enseignements : **optionnel**

Répartition des heures d'enseignement par type d'enseignement :

Type enseignement	CM	CM/TD	TD	TP
EAC			18	
Transversalité de la langue			3	9

NB. Pour la transversalité de la langue, l'affichage en TP doit permettre une coanimation en réunissant deux groupes de TP.

Répartition des heures d'enseignement et des ECTS selon les blocs :

Bloc 1 Disciplinaire		Bloc 2 Didactique		Bloc 3 Recherche		Bloc4 Contexte d'exercice du métier		Bloc 5 Mises en situations professionnelles	
heures	ECTS	heures	ECTS	heures	ECTS	heures	ECTS	heures	ECTS
		30	3						

Compétences visées

Pour la partie « Éducation artistique et culturelle – Partenariats »

L'étudiant ayant validé cet EC sera capable de :

- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
- Maîtriser la langue française à des fins de communication
- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

- Coopérer avec les partenaires de l'école
- Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement culturel

Pour la partie « Transversalité de la langue »

En lien avec le référentiel de compétences des enseignants (BO N° 30, 25 juillet 2013), l'étudiant ayant validé cet EC aura :

- réfléchi à la transversalité de la langue et aux caractéristiques de la langue de scolarisation ;
- expérimenté des dispositifs permettant de :
 - favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées (P3).
 - contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.
En particulier, à l'école :
 - tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire ;
 - ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (P1)

Objectifs

Pour la partie « Éducation artistique et culturelle – Partenariats »

- Participer à la mise en place du « Parcours d'éducation artistique et culturelle » circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 MEN – DGESCO
- Connaître les dispositifs de l'éducation artistique et culturelle et les procédures d'élaboration de projets.
- Être capable de concevoir une démarche de projet en partenariat pour favoriser 'le contact des élèves avec les œuvres, les artistes et les institutions culturelles.
- Connaître les institutions artistiques et culturelles qui travaillent en partenariat avec l'école.

Pour la partie « Transversalité de la langue »

Il s'agira de permettre à de futurs enseignants polyvalents de comprendre en quoi parler, lire et écrire dans les différentes matières de l'école comporte des éléments de transversalité ; cette problématique sera traitée à travers l'analyse de dispositifs effectivement mis en œuvre dans des classes à différents niveaux.

Contenu des enseignements

Pour la partie « Éducation artistique et culturelle – Partenariats »

- Connaissance des dispositifs nationaux, académiques, départementaux, municipaux, scolaire et périscolaire, pour participer à la mise en place du Parcours d'Éducation artistique et culturelle
- Connaissance des dispositifs type classe à projet d'éducation artistique et culturelle, atelier de pratique artistique et culturelle, atelier de pratique scientifique et technique.
- Rencontre avec des responsables de l'Éducation artistique et culturelle de l'Inspection académique
- Connaissance d'un partenaire culturel ou artistique (musée d'arts ou de sciences, compagnie de danse, théâtre...) et rencontre avec son service éducatif à destination du public scolaire.
- Mettre en place un projet d'éducation artistique et culturelle en lien avec le niveau et les programmes.

Pour la partie « Transversalité de la langue »

Travaux pratiques : analyse de dispositifs d'enseignement avec un double regard sur les apprentissages linguistiques et cognitifs et sur leurs interactions. Coanimation entre un formateur de français et un formateur d'une autre discipline.

Modalités de contrôle des connaissances

Contrôle continu sans examen terminal

1^{ère} session:

- Pour l'EAC : un contrôle continu portant sur les projets d'éducation artistique et culturelle développés en cours.
- Pour la transversalité de la langue : un contrôle continu consistant en la présentation orale d'un travail de groupe dans le cadre de l'enseignement.

2^{ème} session

- Pour l'EAC : un commentaire sur un projet d'éducation artistique et culturelle développé à l'école.
- Pour la transversalité de la langue : analyse d'un dispositif d'enseignement pluri ou interdisciplinaire.

ANNEXE 3

1. Verbes dont les sujets sont les élèves (un élève, des élèves, le groupe classe)

	Passé	Présent	Futur
Clarté des objectifs d'apprentissage : le problème à résoudre			X va venir expliquer On va essayer de

	question qu'on se posait vous vous demandiez	tu as une idée de vous parlez de vous parlez de on parle pas de tu parles de on conclut	comprendre X va venir expliquer
Clarté des modalités de travail		vous vous rappelez on t'écoute	X expose X a terminé de parler on posera des questions on expliquera on n'est pas d'accord on n'est pas d'accord
Verbes de parole	on avait dit t'as dit tu viens de dire tu viens de dire	en disant tu dis tu répètes vous parlez de vous parlez de on parle pas de tu parles de	tu as à rajouter vous avez à rajouter tu rajouterais tu dirais tu dirais
Ce qu'on fait les élèves : l'expérience elle-même	on regardait on n'a pas commencé on a commencé on a regardé on a appuyé dessus on a vu on avait vu vous avez observé on a coupé on a vu X a coupé on a vu j'appuyais on a vu en regardant		
Ce qu'on fait les élèves : les traces	on a écrit on a écrit on a fait des schémas on		

écrites	a fait des schémas on a dessiné on a fait un schéma on a mis on a écrit		
Régulation de la parole		on t'interrompt X n'arrête pas de faire du bruit on prend la parole en levant la main on lève la main	

Conception de la médiation :

Quand le maître a posé un problème en sciences, les élèves font une expérience pour chercher une réponse ; une fois qu'ils ont fait, observé, dessiné et schématisé, ils ont une discussion réglée, et le maître valide ce qui a fait l'objet d'un consensus.

2. Les verbes dont le sujet est le cœur, ou le sang, ou un (ou des) mot(s) qui correspondent au sujet traité

Agent ou siège :	Verbes :
Le sang	<p>Comment le sang est mis en mouvement par le cœur</p> <p>le sang il sort et puis... il sort du cœur du sang qui rentre il va dans le cœur comme si que le sang il faisait une course ... il s'introduit dans les veines d'avancer dans les veines « comment le sang est-il en mouvement? » ... « comment le sang circule-t-il dans notre corps ? » le sang circule le sang il circule sang qui passe passer le sang ; du sang qui coulait</p>

	<p>le sang circule</p> <p>le sang, et ben il.. il circule</p>
Le cœur	<p>Comment le sang est mis en mouvement par le cœur</p> <p>Le cœur dispose de...</p> <p>Le cœur, il pompait</p> <p>Le cœur, il marche</p> <p>Il marche</p> <p>Il pompe</p> <p>Il pompe</p> <p>Marcher</p> <p>le cœur il bat</p> <p>il bat, le cœur.</p> <p>il bat il bat</p> <p>il renvoie le sang</p> <p>le cœur il bat</p> <p>le cœur il bat il rebat</p> <p>Le cœur, il pousse (il pulse ?)</p> <p>comment il est à l'intérieur le cœur? Comment il est à l'intérieur le cœur?-</p> <p>comment il est constitué, ce cœur ?</p> <p>le cœur il donnait aux veines beaucoup de sang</p> <p>Qu'est-ce qui passe dans le cœur?-</p> <p>dans le cœur il y a deux (inaudible) qui sont côte à côte</p> <p>aussi le battement de cœur il s'arrête jamais; toutes les cinq secondes il bat; toutes les secondes il bat le cœur</p> <p>Le cœur, ben c'est un muscle</p>
Ça	<p>Ça faisait comme une pompe. Ça, ça, ça se dilate et ça se dégonfle;</p> <p>ça se gonfle et ça se dégonfle</p> <p>ça fait boumboum boumboum</p> <p>ça pompe</p> <p>ça pompe</p>

	<p>ça propulsait le sang</p> <p>ça fait comme si ça faisait tout</p> <p>comme si ça faisait le tour</p> <p>ça fait comme ça et ... ça fait comme ça. .</p> <p>ça pousse comme ça ... ça permet au sang ...</p>
?	<p>il est pompé (le cœur ? le sang ?)</p> <p>les deux extrémités ils font comme si ils s'écartaient et les élastiques et ben ils les rapprochaient</p> <p>celle de droite - elle expire le sang pour que ça aille dans les poumons, à donner de l'oxygène et celle de gauche, elle expire du sang dans tout le corps</p> <p>il y en a une qui expire dans le poumon pour reprendre du sang</p>

Hypothèse : difficultés

➤ Pour les élèves :

- Comprendre ce qu'ils ont vu
- Nommer ce qu'ils ont vu
- Interpréter : inférer de l'observation (le cœur disséqué) au fonctionnement non observable (le cœur en action)
- Trouver des mots pour expliquer ce qu'ils infèrent comme fonctionnement

● Pour le maître :

- Choisir un rôle médiatif :
 - Réguler la discussion
 - Apporter des éléments de connaissances (savoir / vocabulaire) ; corriger les erreurs (idem)
- Aider les élèves à interpréter : inférer de l'observation à l'explication d'un fonctionnement (non observable)

ANNEXE 4

1. Pour aller plus loin...

En fonction de ce qui a été dit, que proposeriez-vous pour la mise en commun ?

- En SVT = pour cette séance ?
- En MDLL (voire en ORL)
- Pour ce type de séance, quelle que soit la discipline ?
 - Comme l'enseignante,
 - poser clairement
 - ◆ L'objectif notionnel (= ce qu'on veut essayer de comprendre)
 - ◆ La démarche pédagogique (qui va parler, de quoi, pour quoi, ce que vont faire les autres, ...)
 - Laisser parler les élèves ;
 - réguler le débat et rappeler la question posée et la démarche attendue ;
 - conclure en faisant le point sur l'avancée des connaissances
 - Pb posés :
 - Quand et comment intervenir pour des apports disciplinaires ?
 - Quand et comment intervenir en MDLL ?
- Proposition de Solange Bornaz et Marie-laure Elalouf : faire 2 séances.
 - si on sépare mieux les étapes : raconter ce qu'on a fait ; décrire ce qu'on a vu, on peut introduire des apports en vocabulaire scientifique à ce moment-là ;
 - on peut ensuite revenir sur l'essai d'interprétation et terminer par un apport disciplinaire sur le fonctionnement du cœur ;
 - entre la 1° et la 2° phase, il pourrait y avoir un travail sur le vocabulaire

Problématique :

La maîtresse conclut la mise en commun par « le cœur, c'est un muscle », mais ne rebondit pas sur les remarques des élèves qui peuvent conduire à cette conclusion, pas plus qu'elle ne reprend celles qui peuvent y faire obstacle. Peut-on envisager un travail sur la langue qui permette ce prolongement ?

Quelles prises d'informations dans la mise en commun pour mener ce travail ?

Les élèves utilisent des métaphores pour décrire le cœur et son fonctionnement.

Métaphores qui s'appuient sur le dessin (ce que l'on voit) : *des sortes de nœuds, des sortes de trous, des sortes d'élastiques / pas des nœuds*

>>> Les élèves ont conscience que la dénomination est approximative (cf. modalisateurs).

>>> Certains élèves seulement comprennent que l'image du nœud ne convient pas pour expliquer le fonctionnement du cœur. Le débat *élastique / nœud* ne dit rien du fonctionnement du cœur.

NB. On retrouve le même malentendu vers la fin

M : alors / comment est constitué le cœur <

E : Ben / il y a du marron >

M : non / on ne parle pas de la couleur / c'est la forme du //

Métaphores qui s'appuient sur le schéma (dessin pour expliquer comment cela fonctionne) : *des sortes de petits trous qui peuvent refermer, des tout petits tuyaux, ça faisait comme une pompe, comme si ils s'écartaient*

>>> La métaphore de la pompe est développée par un nombre important de verbes qui vont par couple : *ça se dilate et ça se dégonfle, ça se gonfle et ça se dégonfle, il y a du sang qui rentre et il renvoie le sang, il s'introduit dans les veines et après c'est comme si il faisait le*

tour, il bat ..il rebat, il pousse (pulse ?) et ça permet au sang d'avancer, pour aspirer l'oxygène ...elle expire du sang.

>>>Mais la métaphore de la pompe met en évidence un malentendu : une pompe peut aussi bien aspirer un liquide ou un gaz ; ici le sang est un liquide, mais il joue un rôle dans les échanges gazeux.

Propositions de travail :

Le maître note les métaphores et analogies pendant le débat. À la fin, ou dans une séance suivante, il reprend l'analogie entre le cœur et la pompe en travaillant sur le lexique courant et la terminologie.

Travail sur le lexique courant

Support : *Dictionnaire du français usuel*, J. Picoche, De Boeck, Duculot.

Articles POUSSER (p. 716 >>> POMPE) et CHAIR (p. 126 >>> MUSCLE)

Compléter les phrases à l'aide des articles de dictionnaire (les mots en italiques pourraient être remplacés par des pointillés) .

Une POMPE *aspire* un liquide et le *refoule*.

Une POMPE *aspire* un gaz et le *refoule*.

Un MUSCLE *se contracte* et *se relâche*.

Le CŒUR est un organe de propulsion qui fonctionne comme une pompe à chacun de ses *battements*.

Le cœur *rejette* le sang quand il se *contracte* et il l'*aspire* (légèrement) quand il se *relâche*.

Mais

J'inspire de l'air dans mes poumons, et j'*expire* de l'air.

Travail sur le lexique spécialisé

Vocabulaire courant employé dans le débat: images pour décrire le fonctionnement du cœur	Vocabulaire de la physique : fonctionnement de la pompe	Vocabulaire des sciences de la vie : fonctionnement du cœur
Trous	Corps de pompe : endroit où se fait le vide	Ventricules et oreillettes
Tuyaux	Conduit	Artères / veines
Ça : cause du mouvement	Force extérieure	Cerveau Centres nerveux qui envoient des messages pour réguler le rythme du cœur. Le muscle cardiaque est doué d'automatisme : il se contracte spontanément. Seul le rythme cardiaque est modifié par l'intervention des centres nerveux.

ANNEXE 5

Situation 1

Voici une restitution d'album dans deux classes de grande section de maternelle.

La première a lieu après que l'enseignant a fait verbaliser collectivement le parcours de l'escargot.

Puis les chercheurs demandent à des élèves de faire faire le parcours à l'escargot en s'appuyant sur l'illustration.

Pedro (grande section, classe motricité) : il va en voyage / il veut y aller au parc + il veut regarder s'il y a un parc ou pas un parc / il regarde tout / il cherche s'il y a un parc / où est son ami + sinon il va avec son copain en voyage + il regarde toute la route / et après il voit + il est arrivé à son copain / et il est content.

Puis les enseignants ont produit un modèle en choisissant des verbes de la liste ; il y a eu une activité de catégorisation sur les outils du jardin et le parcours est verbalisé par les élèves suivant le principe du dire par le faire.

Modèle (classe motricité) : l'escargot marche + il gravit (monte sur) les gants + il traverse (passe par) le pot + il zigzague (slalome) entre les bambous + il franchit (grimpe sur) la pierre / il rampe sur l'anse du panier / il glisse sur la pelle + il passe sous la fourche + il marche (se promène) + il longe les sachets de graine + il entre dans le gant et il s'endort.

Pedro (après le modèle, la catégorisation et la mise en situation) : il passe par le gant + par le pot de fleurs + il passe par les bâtons / il passe sur l'anse + il passe sur le (Pedro cherche le mot « pelle » et le chercheur le lui donne) la pelle + il passe sur la fourche / il passe sous les graines + et on est arrivé + il se couche.

Azad (grande section, classe maquette) : il danse / il marche + il court + il rend des gants pour pas se faire mal / il court encore + il marche + il danse + il descend sur l'escalier + il a en dessous de la (Azad cherche le mot « fourche » et le chercheur le lui donne) fourche / il court + il court + il est content / il va dans la grotte / et après il pleut.

Modèle (classe maquette) : l'escargot marche + il monte sur les gants + il traverse le pot + il zigzague entre les bambous + il grimpe sur la grosse pierre + puis il rampe sur l'anse du panier / il glisse (descend) sur la pelle + après il passe sous la fourche + il se promène + il marche + il contourne les sachets de graines + puis il entre dans le gant + et il s'endort.

Azad (après le modèle, la catégorisation et la mise en situation) : il marche + il monte + il va en dessous de + de + le pot / il tourne + il marche + il court / il marche + un peu + il glisse sur la pelle + il fait le tour de la pelle / la fourche pardon + il va en dessous de le gant / il dort.

Consigne 1 : comparez la première et la dernière production d'élève en fonction du modèle donné et des activités proposées.

Consigne 2 : Voici d'autres albums du même auteur. Proposez un modèle dans un dispositif comparable. Précisez le niveau de classe (cycle 1 ou 2).

Références

Marie-Noëlle Roubaud et Marie-José Moussu : « Favoriser l'acquisition lexicale chez de jeunes enfants : le dire par le faire » in Claudine Garcia-Debanc et al. (2013). *Enseigner le lexique*. Presses universitaires de Namur, pp. 95-98.

Marie-Noëlle Roubaud et Marie-José Moussu (2012) : « Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture ». *Pratiques* n° 155-56. Metz, pp. 109-126.

Situation 2

Extrait de *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Elalouf, ML (dir.), 2005, CRDP de Versailles.

- Observez l'évolution des textes de Jonathan, Elodie et Sandra entre les séances 1, 2 et 3.
- Dans les transcriptions des séances, observez comment le maître reformule les propos des élèves.
- Identifiez les interventions de ces trois élèves (en bleu). Pouvez-vous les mettre en rapport avec des caractéristiques de leurs textes ?

NB. Au moment de la restitution, vous pourrez jouer certains passages de ces transcriptions.

1. Le dispositif

Il s'articule en **3 séances d'une heure, les 21 et 28 octobre 1999 et le 20 novembre 1999.**

a) dans la première séance, l'enseignant explique et montre au tableau comment on fait pour construire deux droites perpendiculaires à l'aide de la règle et l'équerre. Puis il demande à un élève de passer au tableau pour refaire la construction ; une élève lui dicte précisément les étapes de la construction. À la fin de la séance, les élèves doivent faire un petit résumé au brouillon, destiné à leur cahier de maths, qui explique comment on fait pour construire deux droites perpendiculaires à l'aide de la règle et l'équerre.

b) dans la seconde séance, huit jours plus tard, l'enseignant a sélectionné trois textes de synthèse d'élèves et les présente à la classe pour discussion. La discussion ne porte pas sur le contenu notionnel de géométrie, mais sur les genres énonciatifs des trois textes. À la fin de la séance, les élèves doivent reprendre leur texte avec la consigne de l'améliorer sur le plan de l'énonciation.

c) dans la troisième séance, qui est éloignée des deux autres de trois semaines par les vacances, l'enseignant refait la leçon de géométrie, mais avec une variante : il introduit les noms des côtés du triangle rectangle formé par l'équerre : côtés adjacents et opposé, rappelle ce qu'est un sommet, un angle, à quoi sert l'équerre. Puis il fait passer un élève au tableau pour construire ces droites. D'autres élèves dictent en utilisant les termes introduits dans la

leçon. Les élèves formulent de manière très précise et collectivement l'énoncé de ce qui sera leur synthèse. Puis ils écrivent la troisième version de leur texte à la fin du cours.

Textes de synthèse en Géométrie

Texte n°1

Prends ta règle et trace une droite D1 place un point A puis prends ton équerre et mets le côté de l'angle droit et trace un trait. Prends ta règle et fais pareil de l'autre côté et vérifie si tes droites sont perpendiculaires.

Texte n°2

J'ai tracé une droite D1 sur cette droite j'ai placé le point A.

Sur ce point A j'ai placé le coin de l'équerre qui sert aux angles droits puis j'ai tracé l'angle droit.

Alors j'ai fait la même chose de l'autre côté de la droite D1.

Et ça m'a donné 2 droites perpendiculaires.

Texte n°3

Pour faire 2 droites perpendiculaires avec l'aide de la règle et de l'équerre

On trace une droite d1 à l'aide de la règle. Ensuite, on prend l'équerre et on la pose au contact de la droite d1. On prend le plus petit côté de l'équerre (celui qui forme l'angle droit) on le pose sur la droite. Après avoir posé son équerre sur la droite d1 tu traces une droite. Ensuite tu la prolonges à l'aide de ta règle. Après, tu vérifies que tes 2 droites sont perpendiculaires.

[Les textes sont distribués anonymés. Le texte n°1 est celui de **Jonathan**, le texte n°2 est celui d'**Elodie**, le texte n°3 est celui de **Sandra**. Ce sont leurs 1^{res} versions.]

Transcription du 2nd état (Jonathan)

[recto] ~~On prend sa règle et on place~~
~~Une droite D1 puis placé un~~
~~point A sur ta <votre> droite et prend ès~~
~~votre ton agair~~ et métés le coté
de l'angle ~~de l'angle~~ droite sur
†votre

[verso] On prend Une règle et on trace
une droite D1 et on place le point
A sur la droite. et on prend l ~~egère~~
le coté de l'angle droit sur
~~on tra~~ la droite et on trace
jusqua la pointe de l ~~égère~~
et on fait pareille de lautre
coté de la droite.

Transcription du 3^{ème} état (Jonathan)

On prend sa règle et on trace une droite et on prend le égerre et on mais l un des deux coté adjacents sur et on trace une droit sur lautre coté adjacents et on trace et on prend sa regle et on prolon ce la droite.

Transcription 2^e état (Elodie)

On m'a tracer une ~~traeer~~ droite [D1], sur cette droite on m'a placer le point A. sur ce point j'ai on a placer le coin de l'équerre qui sert au angle droit puit on n'a tracer l'angle droit alors on na fait la mémé chose de l'autre ~~eôte~~ côté de la droite [D1] et sa ma donnér 2 droites perpendiculaire.

Transcription 3^{ème} état (Elodie)

comment construire 2 droite ~~perpendi~~ perpendiculaire ? ~~eulair~~

il faut placer sa regle et tracer une droite puis placer le coté adjacents de l'angle droit de l'équerre sur la droite est tracer la ligne droite sur le 2^{ème} coté adjacent de l'angle droit de l'équerre puit tracer la ligne droite, ensuite, prolonger la droite et vérifier si sa fait 2 droite perpendiculaire.

Transcription 2^e état (Sandra)

Pour faire 2 droites perpendiculaires avec l'aide de la règle et de l'équerre.

On trace une droite D1 à l'aide de la règle . Ensuite, on prend l'équerre et on la pose en contact de la droite D1. On prend le plus petit côté de l'équerre (celui qui forme l'angle droit) et on le pose sur la droite. Après avoir poser son équerre sur la droite D1 ~~ta~~ trace une autre droite.

on
Ensuite t on la prolonge à l'aide de la règle. Après,
on vérifie que t les 2 droites sont perpendiculaires.

Transcription 3^{ème} état (Sandra)

[*Au recto*]

Comment construire deux droites perpendiculaires.

sa
On prend une règle, puis on trace une droite. On
son
prend une équerre et on la pose sur l'un des 2
côtés adjacents de l'angle droit. Ensuite, on trace
une droite avec l'aide de l'autre côté adjacent de
l'angle droit. Ensuite, on prolonge la droite avec
l'aide de la règle et s ça nous donne 2 droites
perpendiculaires. Pour vérifier que les 2 droites sont
perpendiculaires, on prend l'équerre et on la pose
à l'intersection des 2 droites. Si les 2 droites
forment un angle droit, alors elles sont
perpendiculaires.

[*Au verso*]

côtés adjacents à l'angle droit + dessin d'un triangle rectangle figurant l'équerre
[mentionnés au bon endroit]

Situation 3

Extrait de *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Garcia-Debanc, C. et Plane, S. Hatier, 2004.

- Caractériser les interventions du maître dans la gestion de l'interaction entre les élèves de CE1 et de CE2.
- Montrer comment les élèves de CE1 réinvestissent oralement les recherches documentaires qu'ils ont faites.
- Montrer comment les élèves coopèrent entre eux pour construire leur réponse.

NB. Au moment de la restitution, vous pourrez jouer certains passages de ces transcriptions.

ANNEXE 6

EC 361- Transversalité de la langue

Marie-Laure Elalouf, Université de Cergy-Pontoise, Institut d'éducation

Voici quelques balises pour mettre en œuvre et présenter le travail engagé sur la transversalité de la langue le 6 mars 2015.

1^è balise : envoi de votre fiche de préparation par mail (marie-laure.elalouf@u-cergy.fr)

2^e balise : envoi de 3 travaux d'élèves scannés ou transcrits, illustrant le travail fait sur la transversalité de la langue, accompagnés d'un court commentaire et /ou de questions

Je répondrai à chaque envoi (si jamais vous ne receviez pas de réponse dans les 3 jours, n'hésitez pas à me réécrire), mais je vous laisse gérer votre calendrier en fonction de vos divers impératifs.

Le 6 mars : présentation orale en 5 à 10 minutes de trois diapositives et discussion avec l'ensemble du groupe

Trame possible du diaporama :

- le contexte et ce qui a motivé votre projet
- l'intérêt du dispositif pour travailler la transversalité de la langue (analyse s'appuyant sur les productions orales et écrites des élèves)
- les limites du dispositif et/ ou ses prolongements (par exemple dans la suite de l'année, du cycle, dans une autre matière)

L'évaluation tiendra compte de

- l'élaboration du dispositif (phase préparatoire d'échanges oraux, écrits) ;
- l'analyse du dispositif
- la communication orale (présentation des diapositives et interactions avec le groupe)

Quelques appréciations

Stagiaire 4 : quelle est la place du langage dans les activités mathématiques liées à la géométrie ?

La présentation de votre démarche est très bien menée et s'appuie sur une analyse précise des productions des différents groupes d'élèves, ce qui vous permet dans un second temps des remédiations fructueuses. 16/20

Stagiaire 5 : quelle est la place du langage dans les activités mathématiques liées à la géométrie ?

A partir d'une bonne compréhension du dispositif présenté en formation, vous avez procédé à un classement pertinent des difficultés de vos élèves, qui aurait pu se conclure sur des pistes de remédiations plus précises. 14/20

Stagiaires 7 et 8

Le dispositif présenté conduit à une réflexion sur la complémentarité entre codification et verbalisation. Le travail de groupe a fait l'objet d'observations précises quant au fonctionnement pédagogique, il y a lieu de poursuivre la réflexion sur le plan didactique en précisant les apprentissages qui ont été rendus possibles et ce qui reste à travailler. Les photographies sont un bon point d'appui pour cela. 14/20

Stagiaires 9, 10, 11 : Le mouvement, corps et langage

Le choix des dessins et l'analyse des interactions rendent bien compte d'une démarche qui part des conceptions des élèves et s'appuie sur leurs verbalisations. Toutefois, l'introduction des termes spécifiques aux sciences se fait plutôt sur le mode de la devinette.

Le prolongement en arts plastiques est très pertinent, celui en vocabulaire l'est moins : en effet, squelette est n'est pas un mot construit comme lunette ou charrette mais un emprunt au grec (*skeletos* signifie en grec ancien *desséché*).

Je vous renvoie aux travaux d'Agnès Florin sur les dispositifs permettant aux petits parleurs de prendre plus facilement la parole. 14/20

Stagiaire 13 : les sources de l'histoire et le travail de l'historien

Le travail de groupe sur le néolithique a développé l'autonomie des élèves dans la lecture de textes documentaires et la sélection de l'information. Mais il aurait gagné à se centrer plus spécifiquement sur la compréhension de notions historiques comme celle de *révolution*, formulée dans l'objectif de la problématique. L'élaboration d'une trace écrite à l'issue d'un travail de groupe doit pouvoir s'appuyer davantage sur les propositions des élèves pour les amener à un énoncé acceptable sur le plan des connaissances historiques et de la formulation. Remplir un texte à trous ne suffit pas. 13/20

Stagiaire 14 : les sources de l'histoire et le travail de l'historien

Un dispositif qui permet d'interroger les premières conceptions des élèves. On aimerait que les tris proposés par les élèves soient commentés et que vous montriez comment vous êtes parvenue à un accord. De même, la polysémie du mot « source » qui a en histoire un sens spécifique, devait être prise en considération. 13/20

Stagiaire 15 : les sources de l'histoire et le travail de l'historien

Les documents réunis – fiche de préparation, transcription et travaux d'élèves – rendent bien compte des difficultés suscitées par la lecture documentaire de textes d'histoire à ce niveau de la scolarité. Parmi les difficultés lexicales, les élèves ne font pas toujours la différence entre le vocabulaire abstrait courant (*élevage, artisanat*) et le lexique spécifique de l'historien (*néolithique, mégalithe*).

Vous pourrez relire votre transcription pour réfléchir à de nouvelles séances dans lesquelles les élèves auraient à produire un petit texte, non une simple énumération en réponse à une question partielle et à la présenter oralement sans le lire. 15/20

ANNEXE 7

Questionnaire

Après avoir étudié la démarche du professeur et le travail des élèves pendant cette séance enregistrée et compte tenu du double apport en sciences et en maîtrise du langage et de la langue française, nous vous proposons de vous projeter dans votre pratique d'enseignant en répondant aux questions suivantes. Justifiez votre point de vue et, si nécessaire, donnez des exemples.

1. Qu'est-ce qui vous paraît nouveau
 - a. dans le travail des élèves ?
 - b. dans le travail du professeur ?
 - c. dans l'approche de la maîtrise du langage et de la langue française ?

2. Qu'est-ce qui vous paraît réutilisable en l'adaptant
 - a. dans le travail des élèves ?
 - b. dans le travail du professeur ?

- c. dans l'approche de la maîtrise du langage et de la langue française ?
3. Qu'est-ce qui vous paraît difficile
- a. dans le travail des élèves ?
 - b. dans le travail du professeur ?
 - c. dans l'approche de la maîtrise du langage et de la langue française ?