

Potentialités et possibilités d'intégration des pédagogies explicites en contexte Freinet dans le cadre de l'enseignement de la résolution de problèmes en mathématiques chez les élèves du primaire : une étude de cas longitudinale collaborative auprès d'une enseignante et de sa classe

Auteur : Lambert, Juliette

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24818>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Travail réalisé par LAMBERT Juliette – s184669

ANNEXES

Mémoire Partim 2 en Sciences de l'Éducation, à
finalité spécialisée en enseignement

*« Potentialités et possibilités d'intégration des
pédagogies explicites en contexte Freinet dans le
cadre de l'enseignement de la résolution de
problèmes en mathématiques chez les élèves du
primaire : une étude de cas longitudinale
collaborative auprès d'une enseignante et de sa
classe »*

Promotrice : Madame SHILLINGS Patricia

Assistant moniteur du service : Monsieur RAPPE Jonathan

Année académique 2024-2025

Table des annexes

| | |
|--|-----------|
| ANNEXE 1 : ER1..... | 2 |
| ANNEXE 2 : ER2..... | 21 |
| ANNEXE 2.1 : ENTRETIEN ÉLÈVE (ROSE)..... | 37 |
| ANNEXE 2.2 : ENTRETIEN ÉLÈVE (ELISE) | 39 |
| ANNEXE 2.3 : ENTRETIEN ÉLÈVE (LÉA) | 41 |
| ANNEXE 2.4 : DOSSIER TRAVAIL PESTO..... | 43 |
| ANNEXE 3 : ER3..... | 44 |
| ANNEXE 3.1 : ENTRETIEN ÉLÈVE (LISE) | 58 |
| ANNEXE 4 : ER4..... | 63 |
| ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN « COMPAGNONNAGE RÉFLEXIF » | 82 |
| ANNEXE 6 : SCHÉMATISATION GLOBALE DES ÉTIQUETTES | 84 |

ANNEXE 1 : ER1

| | SR | Verbatims étudiante ULiège | Verbatims enseignante | Étiquettes interprétatives |
|---|----------------|---|--|---|
| 1 | SR1 | <i>[Démarrage de l'enregistrement audio].</i> Alors, par rapport à ce qui vient de se passer là, est-ce que tu souhaites revenir sur quelque chose en particulier ? | Euh, pas spécialement, je n'ai pas encore eu beaucoup de recul par rapport à ce qui s'est passé. J'ai, j'ai bien aimé la leçon. Je trouvais qu'euh la plupart des enfants étaient quand même euh ... expérimentaient, essayaient. Alors, pas tous. Ça, c'est dommage et c'est toujours le problème dans une classe. C'est, c'est d'essayer de, de faire en sorte que tout le monde participe. Et c'est vrai qu'ici, j'en ai vu certains qui ne participaient pas. Mais je pense qu'euh s'ils avaient été tout seuls, ils auraient été, ils n'auraient pas plus participé pour la cause quoi. Ce n'était pas le fait que ce soit en groupe ou en duo, c'était le fait qu'ils se sentent mal à l'aise quand il y a, quand ils sont face à une difficulté. | Je trouve que les enfants expérimentent L'idéal serait que tous les élèves participent Le travail individuel ne pousse pas davantage à la participation C'est la difficulté qui entrave à la participation |
| 2 | SR3.1 SR3.2 | Et par rapport à ces élèves-là qui ne travaillent pas, comme tu le dis, comment est-ce que tu essayes de faire en sorte que justement ils se réintéressent à l'activité ? | Bah, bon, en les sollicitant, donc en allant tout près, voir ce qui bloque, essayer de comprendre. Bon, ici, le petit Victor euh, c'est un enfant qui est autiste, donc lui le travail en groupe c'est quand même compliqué. Euh mais alors c'est pas pour ça que il n'emmagasine pas. Il aurait été tout seul, bah là il serait vraiment resté face à ses difficultés. Ici, il est en groupe, il entend les autres qui interagissent, alors peut-être que lui ne rentre pas dans l'action, mais par | Pour les faire participer, je mets en œuvre un étayage Le travail individuel ne pousse pas davantage à la participation Victor a du mal à interagir avec ses camarades, mais ça n'empêche pas l'emmagasinement de notions |

| | | | | |
|---|----------------|---|--|---|
| | | | contre, il emmagasine des notions. Et donc c'est, je pense qu'il comprend des choses. Voilà, même s'il n'est pas actif dans, dans la leçon, il emmagasine des notions. | |
| 3 | SR3.1 SR3.2 | Ok, et les autres élèves qui, qui, justement, ne s'intéresseraient pas forcément à l'activité, mais qui pourraient, selon toi, justement, travailler en groupe, comment tu fais en sorte pour qu'ils ... | Euh ... Bah alors là, je les relance. Euh ... Pareil, bah <u>je passe dans les groupes tout le temps pour voir ce qui se passe, ce qui ne va pas</u> et puis alors euh j'essaye de solliciter les autres du groupe en disant « Eh, va un peu chez, aide un peu Louis, il a un souci à ce niveau-là, essaye de, de l'embarquer avec toi dans la recherche. » Euh ou alors je vais lui donner une tâche en particulier. Euh « Commence par-là », peut-être lui donner déjà une piste pour le lancer dans sa recherche. | Pour les faire participer, je mets en œuvre un étayage <u>Je passe dans les groupes pour jauger les besoins des élèves</u> <u>Pour aider certains élèves, je fais appel à d'autres élèves</u> |
| 4 | SR2 | Ok. Alors ici, moi j'ai filmé donc euh certains, certains moments de l'activité. [Oui]. On va essayer de revenir euh bah sur certaines vidéos. Alors il y a beaucoup de vidéos donc on va pas les aborder toutes mais on va essayer de visionner certaines. <i>[Recherche des vidéos]</i> . Alors, la première vidéo, ce serait celle-ci. Alors, je te laisse, alors je vais te laisser observer. Si tu veux mettre pause, tu mets pause. [Ok]. Et si tu veux qu'on en discute, on en discute [oui] avec grand plaisir. | Ok. | |

| | | | | |
|---|-------|--|---|---|
| 5 | SR1 | <i>[Visionnage de la première vidéo]</i> . Est-ce que tu souhaites revenir sur quelque chose par rapport à cette vidéo ? | Oui, bah ça, j'aime beaucoup cette vidéo parce qu'en fait euh, le fait qu'il y ait une discussion, de se dire, ah mais non, on ne peut pas mettre ça dans l'horaire « néerlandais » parce que tout le monde n'a pas néerlandais. Et comme ici, on veut faire un planning commun à toute la classe, je trouvais que ça c'était vraiment chouette justement et c'était important qu'ils travaillent, enfin, je trouvais que ça avait encore plus de sens qu'ils travaillent en groupe <i>[cafouillages]</i> puisqu'il fallait juste écrire dans l'euh, dans l'horaire ce qui était commun à la classe et le fait qu'il y ait discussion sur « mais non il ne faut pas mettre ça », « oui », je trouve ça, enfin, ça, ça me fait plaisir de voir ça. | La situation découverte pousse les élèves à discuter |
| 6 | SR3.1 | Et par rapport [oui] à la structuration du planning selon l'élève [ah] qu'on voit au début, c'est comment ce prénom ? | C'est Sam. | |
| 7 | SR1 | Sam. | Et donc là, il est en pleine expérimentation, il est en, en tâtonnement en fait, il est en train de réfléchir à ... <u>il va bien se rendre compte à un moment donné qu'euh son horaire il va pas pouvoir l'euh, l'élaborer de cette manière-là quoi.</u> | Je trouve que les enfants expérimentent <u>Les élèves peuvent se rendre compte de leurs erreurs</u> |
| 8 | SR2 | Ok. Alors, celle-ci. <i>[Visionnage de la seconde vidéo]</i> . Alors, que penses-tu de cette vidéo ? <i>[Cafouillages]</i> . | Bah oui, donc c'est ce dont je parlais au début, c'est qu'on voit ce petit Victor qui ne rentre pas dans, dans l'activité du groupe. Voilà, je ne vais pas revenir sur ce que j'ai dit au début mais c'est, c'est ça qui est | L'idéal serait que tous les élèves participent <u>Je trouve ça bien qu'il y ait des discussions/des confrontations entre élèves</u> |

| | | | | |
|----|-------|---|--|--|
| | | | embêtant. Par contre, je suis heureuse de voir les deux qui réfléchissent vraiment ensemble, un qui écrit mais ils sont quand même dans une réflexion tous les deux. Et Victor, bah c'est quand même un, voilà, c'est un petit enfant qui a un trouble autistique donc pour lui c'est compliqué et voilà. | Le trouble autistique entrave à une certaine participation active |
| 9 | SR3.2 | Et par rapport à ce trouble et par rapport justement à ce comportement [oui], pourquoi il réagit comme ça euh selon toi ? Pourquoi il, il reste là et il ne rentre pas forcément en interaction avec les autres ? | Parce que je pense qu'il n'est pas à l'aise justement. Bah c'est ça le principe, enfin, le trouble autistique, c'est le fait de rentrer en contact avec les autres et que ... pour lui, c'est quelque chose de compliqué dans lequel il ne se sent pas à l'aise. C'est pour ça qu'à un moment donné, je lui ai quand même donné une ardoise en disant « Mais vas-y, si tu veux, tu peux le faire tout seul. » Et ... Il n'est pas forcément rentrer dedans non plus donc euh voilà on fait ce qu'on peut quoi. | Le trouble autistique entrave à une certaine participation active Je permets le travail individuel Le travail individuel ne pousse pas davantage à la participation |
| 10 | SR2 | Par rapport justement à cette [oui] vidéo on va voir une autre euh du même [oui] type. Alors c'est ... celle-ci ! <i>[Visionnage de la troisième vidéo]</i> [c'est tellement bien Louis]. Qu'en penses-tu ? | Bah, voilà c'est pas ... ça m'étonne pas tant que ça. Louis ça ne l'intéresse pas, il a pas envie euh ... d'où l'intérêt de faire des petites séquences en fait quand ils travaillent en groupe, que ce ne soit pas une demi-heure quoi. Tu vois, c'est chaque fois cinq minutes, dix minutes et, et pas plus que ça. Et après, on fait ensemble, on refait ensemble pour que l'enfant qui n'a pas envie de rentrer dans le travail de groupe, qui n'a pas envie de travailler du tout, ne reste | Si ça ne les intéresse pas ou qu'ils n'ont pas envie, certains élèves ne participent pas activement Le choix d'une courte durée pour les travaux en groupe permet de limiter la passivité des élèves peu investis Pour les faire participer, je mets en œuvre un |

| | | | | |
|----|-------|--|---|--|
| | | | pas trop longtemps sans rien faire. | étayage (mise en commun) |
| 11 | SR3.2 | Et comment sais-tu qu'il n'a pas envie de rentrer dans le travail de groupe ? | <p>Euh, parce que Louis, bah c'est quand même à force de le connaître euh ... Peut-être aussi que c'est parce qu'il se sent en difficulté euh ... Je sais aussi que c'est un enfant qui mh est ... hyper actif et qui a des troubles de l'attention euh ...</p> <p><u>Maintenant, ça n'excuse pas tout, justement, le fait d'avoir des troubles de l'attention ça pourrait l'aider à rentrer dans le travail de groupe pour arriver à, fin, à s'aider des autres et tout ça</u> mais je ne, je ne sais pas je l'ai vu aussi <u>je suis déjà allée le trouver, plusieurs fois, si après il y a un moment donné où l'enfant s'il ne veut pas, on ne sait pas toujours l'aider.</u></p> <p>Ce qu'on peut faire c'est lui donner plusieurs ... alterner les périodes de groupe et de travail collectif et de duo mais voilà il n'y a pas, <u>on n'a pas toujours euh la formule magique quoi.</u> Voilà, c'est ce que je pense.</p> | <p>C'est la difficulté qui entrave à la participation</p> <p>Tensions entre bienveillance et exigence face aux élèves à besoins spécifiques</p> <p>Le travail de groupe peut être un soutien pour les élèves ayant des troubles attentionnels</p> <p><u>On ne peut pas toujours aider un élève qui n'a pas envie de travailler</u></p> <p>J'alterne les modalités de travail</p> |
| 12 | SR2 | Ok. Alors, celle-ci. Alors, elle est un peu longue [oui] donc à mon avis on va pas tout regarder [d'accord], si tu veux mettre pause n'hésite pas et on en discute ça va ? | D'accord, ok. | |
| 13 | SR1 | <i>[Visionnage de la quatrième vidéo].</i> [Là, c'est encore pire à l'enregistrement]. [Rire]. Alors, par rapport à ce que tu es en train de faire | C'est euh d'avoir toutes les informations, que ça vienne des enfants. Euh, c'est ça que j'ai envie de savoir, j'ai envie de savoir, j'ai envie d'avoir toutes les | Les réponses doivent venir des enfants |

| | | | | |
|----|-----------------------|--|--|--|
| | | là, euh ... quel est ton objectif ? | informations pour qu'après ils soient prêts, qu'ils aient ... qu'il ne leur manque pas des informations pour créer le, le planning de la semaine. | |
| 14 | SR1 | Pourquoi est-ce que selon toi ça doit venir des enfants ? | Euh parce qu'ils ont travaillé là-dessus. En fait, si euh c'est pour les faire travailler puis euh ... ne pas leur demander ça n'a aucun sens, puisque la première consigne c'était ça : « Trouver les informations ». Donc euh, après ils nous les donnent et voilà. Moi je suis là pour dire si c'est juste ou pas et les aider. | Je vérifie et j'aide, une fois que les élèves ont amené des propositions de réponse |
| 15 | SR2 SR3.1 SR3.2 | Ok, on va continuer. [Oui]. <i>[Visionnage de la suite de la vidéo]</i> . [« Les jours de la semaine »]. [Rire]. [C'est toujours le même hein Louis]. Alors, moi j'aimerais juste qu'on revienne bah, justement, t'as dit que c'est toujours les mêmes « Louis ». [Oui]. Et à mon avis, c'était pas le seul à ne pas forcément être attentif à ce moment-là. [Oui]. Pourquoi, selon toi, bah encore une fois, il réagit de cette manière ? Pourquoi tu as l'impression qu'il n'écoute pas ce que, ce qui est en train d'être discuté ? | Bah parce que comme il n'était déjà pas concerné par le, le premier travail au début, bah il n'est forcément plus ici, il n'a pas participé. Il n'a pas participé au début, donc forcément ça ne l'intéresse pas. Si lui avait trouvé des réponses, si lui avait trouvé une stratégie ou des informations, il aurait envie de les soumettre aux autres. Mais ici, bah voilà, il, il n'est plus impliqué quoi, il n'est pas impliqué en l'occurrence dans le travail. | Si ça ne les intéresse pas ou qu'ils n'ont pas envie, certains élèves ne participent pas activement (y compris durant la mise en commun) Ne pas avoir participé durant le travail de groupe engendre un désintéressement durant la mise en commun |
| 16 | SR2 SR1 | On va juste la continuer [oui], on n'ira pas jusqu'au bout. <i>[Visionnage de la suite de la vidéo]</i> . [C'était particulièrement mou aujourd'hui, je trouvais]. Alors, on va arrêter là | Euh ... Non, je les ai trouvés plus pas très motivés. Enfin, je les trouve parfois plus mo, plus motivés euh que ça. Euh ... Est-ce que c'était parce que c'était lundi matin ? Je ne sais pas, mais | Je m'interroge sur les variations d'implications des élèves en fonction du moment et de la tâche |

| | | | | |
|----|---------------------|---|---|---|
| | | [oui], pour cette vidéo-ci [ok]. Est-ce qu'il y a des choses, fin, des choses nouvelles que tu remarques par rapport à ce que tu as vécu, toi, tantôt ? | à ce moment-là, ce n'était pas le moment où je les ... j'avais l'impression tout le temps de les solliciter, quoi. Je ne sais pas pourquoi. Peut-être que ce n'était pas, au départ que ça les intéresse pas, intéressait pas. Pourtant, j'ai trouvé qu'après, dans la création, là, ils l'étaient. Donc, je ne sais pas. Ou est-ce qu'ils avaient déjà les idées eux-mêmes et qu'ils n'avaient pas envie de les formuler, qu'ils avaient peut-être directement créé. Je, je sais pas. Il faut que j'y réfléchisse. | |
| 17 | SR2 SR3.1 SR1 | [Prise de notes]. Ok. Alors euh ... je pense qu'il y a encore une vidéo. [Recherche de la cinquième vidéo]. C'est celle-ci. Ouai, celle-ci. Donc, ici, juste pour mettre le contexte c'est quand euh vous aviez donc fait la liste au tableau de ce qu'il [oui] fallait dans le planning [oui]. Et alors, tu les as relancés en groupe pour qu'ils puissent euh refaire le planning sur leur table. [Oui, c'est ça]. [Visionnage de la cinquième vidéo]. Alors, on a entendu : « Attention Jules ». [Oui]. Que te dis-tu, que te dis-tu et que fais-tu à ce moment-là ? | En fait, j'ai hésité entre deux choses. Soit, je le laisse se planter et alors après, il va voir qu'euh ça ne va pas fonctionner, qu'il ne va pas pouvoir mettre ses heures en dessous de la, du jour, qu'il a oublié de placer une case, de, de passer une case. Ou, soit, je lui dis « Attention Jules » et je me dis parce que peut-être qu'il a été trop vite et que, en fait au fond de lui il le sait euh ... Et je crois que là je l'ai envoyé à aller voir chez les autres pour voir s'il voyait pas quelque chose de différent. Euh ... Oui, ce que j'espérais c'est qu'il comprenne. Je crois que j'aurais dû le laisser se planter, voilà, sincèrement, c'est ce que je pense. Mais euh ... Oui, peut-être que je lui ai dit « attention » trop vite, je sais pas. | <u>Les élèves peuvent se rendre compte de leurs erreurs</u> Je vérifie et j'aide, une fois que les élèves ont amené des propositions de réponse Quid de l'équilibre entre « étayage apporté » et « expérimentation autonome » ? |
| 18 | SR3.1 | Et par rapport à ... c'est Violette et Elise [oui], | Elles, elles faisaient trop de cases [c'est ça] mais | Quid de l'équilibre entre |

| | | | | |
|----|-------|---|--|--|
| | | par rapport au fait qu'elles ... | alors là, je me suis dit : « C'est pas grave en fait, ça va pas les empêcher de créer le planning ». Qu'euh ... qu'Jules, bah comme il était déjà en train d'écrire, je me dis : « Il va devoir aller chercher l'éponge, euh, il va devoir tout recommencer en fait ». Donc voilà. | « étayage apporté » et « expérimentation autonome » ? |
| 19 | SR1 | Ok. Est-ce que tu souhaites revenir encore sur quelque chose ? [Mh]. Par rapport à cette vidéo ... | Bah, de nouveau le [... par rapport à l'activité] petit Victor, c'est vrai que je sais pas à quel point euh je le perds quoi dans ces, dans ces activités-là, ça m'embête de le voir encore, oui, c'est tout le temps pareil euh enfin pas quand il est en travail individuel mais pour le moment en tout cas Victor c'est vrai que je suis un peu tracassée par rapport à lui. Mais, voilà. | Je crains que certains élèves décrochent et cela me préoccupe <u>Le travail individuel semble permettre à certains élèves d'être davantage actifs</u> |
| 20 | SR3.3 | Alors, ici moi [oui], on va aborder ensemble en fait un ... on va dire un élément théorique [oui]. Je t'ai préparé un petit PowerPoint [ok]. Et le but ici en fait, c'est de te présenter ce qu'est euh l'enseignement explicite. Est-ce que tu en as déjà entendu parler ? | Euh, pour moi, c'est quand l'enseignant explique clairement les choses, enfin, explique la méthode de travail sans que ça ne vienne de l'enfant, les démarches ... C'est pas ça ? Qu'il explique les démarches [on va voir ensemble]. Euh, c'est plus un enseignement euh traditionnel pour moi où l'enseignant explique la méthode, la marche à suivre pour réaliser un exercice quoi. [Alors]. Sans que ça devienne du tâtonnement expérimental. Pour moi, c'est presque le contraire, non ? Enfin, je sais pas. | Pour moi, l'enseignement explicite est une méthode très dirigée qui s'oppose à une pédagogie par découverte |
| 21 | SR3.3 | On va voir. Alors. [On va voir]. J'ai fait pas mal de diapos mais [oui] on va | Maintenant, ils n'ont pas réussi à achever leur tableau à double entrée, | Je considère qu'une compréhension est |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>pas forcément les aborder toutes euh de [oui] manière approfondie. Mais, en fait, donc l'enseignement explicite c'est issu d'observations et d'expérimentations qui portent sur l'efficacité pédagogique [d'accord]. Donc ça a été observé dans des classes et il y a des éléments théoriques qui sont venus euh soutenir en fait ces observations-là [mh, mh]. Au départ, ça part d'un certain, d'un certain concept, d'un certain modèle et c'est Gauthier en fait et ses collègues qui l'ont repris pour notamment le remettre à jour euh ... en France par exemple ou au Québec [oui] même je pense. Et donc en fait c'est une démarche intentionnelle, systématique, structurée et explicite [ok]. C'est quelque chose de cadré [ok]. Alors l'enseignement explicite, on le, on le, on dit de lui en fait qu'il peut être efficace dans certaines, dans beaucoup de disciplines en fait [ok], dans beaucoup de disciplines scolaires et qu'il convient à une grande variété d'élèves. Des élèves en difficulté, les élèves moyens, mais aussi les élèves très performants. Et aussi, quel que soit l'âge, ça peut être utilisé en primaire, en secondaire ou chez les adultes.</p> | <p>mais ils ont tous, fin, ils ont tous réussi à comprendre le principe du tableau à double entrée dans leur création, je pense [ok]. Même si c'était pas, tout n'était pas noté dans leur tableau, ils avaient déjà compris que c'était, il y avait en colonnes et en lignes et voilà. Ça, ils avaient compris, je pense.</p> | <p>possible même si la production finale est incomplète</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>L'enseignement explicite, ça permet aussi d'aborder des habiletés simples comme complexes [oui]. Donc on peut utiliser l'enseignement explicite à tout moment. Et ici, on rentre dans le vif du sujet. Qu'est-ce que ça veut dire, expliciter ? Et donc, il y a le côté, en fait, en effet, que l'enseignant guide les élèves et l'enseignant, en fait, rend visible ce dont il est question pendant la leçon et il rend visible autant les objectifs de la leçon que les processus cognitifs [ok]. Et donc, on en revient en fait à des comportements observables de l'enseignant mais aussi des élèves. Si tu as des questions n'hésite pas hein [non, non, ça va]. Il faut savoir que l'enseignement explicite c'est divisé en plusieurs étapes, en trois grandes étapes. La première, ah oui, et l'enseignement explicite, contrairement à la pédagogie Freinet par exemple, on part du simple pour aller vers le complexe [oui]. La pédagogie Freinet, on part souvent du complexe [d'une problématique, oui], d'une problématique [oui] pour aller plus vers le simple [oui]. La première étape dans l'enseignement explicite, c'est le modelage. C'est en fait l'enseignant fait</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>[d'accord]. Je fais et je montre aux élèves [mh, mh]. Donc en fait, il effectue une tâche, donnée, tout en expliquant en fait son processus de réflexion [c'est ça] et tout ce qui se passe dans sa tête [c'est ça]. Il met en fait sur haut-parleur ses pensées et [mh, mh] son raisonnement. Il explique aussi, et ça c'est, ça peut paraître important, le « quoi ». Donc le « quoi », ça se rapporte à ... Pour ne pas dire de bêtises ... ça renvoie en fait à la définition. Ici, par exemple, on pourrait expliquer en quoi consiste un planning [mh, mh]. Enfin, qu'est-ce qu'un planning ? [Oui]. Ok ? Ça, ça se rapporte vraiment au « quoi ». Qu'est-ce qu'un planning ? On expl, on explicite aussi le « pourquoi ». Pourquoi on aborde tout ça en classe ? Il y a le « quand ». Pour quand utilisons-nous cette euh, cette stratégie, on va dire [mh, mh], et le « comment », comment, comment élaborer un planning dans le cadre de cette leçon observée aujourd'hui. La deuxième étape, c'est la pratique guidée. Là, c'est nous faisons ensemble. Donc, l'enseignant, en fait, va donner aux élèves une tâche similaire que ce qui a été fait pendant le modelage [mh, mh], et</p> | |
|--|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>les élèves, le plus souvent en groupe, vont essayer de reproduire ce que l'enseignant a montré. Il y a donc une vérification, en fait, de la compréhension des élèves. Les élèves, comme on a dit, sont souvent placés en groupe et donc là, il y a des interactions avec l'enseignant. Et la dernière étape, c'est la pratique autonome. Là c'est je fais seul en tant qu'élève face à ma feuille ou face à, à mes, à mes outils [mh, mh]. Je fais ce qu'on me demande et encore une fois par rapport à des tâches similaires. Voilà, il réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et euh ce qu'il a appliqué en équipe. L'étayage, donc c'est toutes les aides apportées en tant qu'enseignant, diminue au fur et à mesure des étapes, évidemment [mh, mh]. L'étayage, pendant le modelage, est importante, les élèves posent des questions, l'enseignant répond et il apporte une aide [c'est ça]. Pratique guidée, pareil [mh, mh]. L'enseignant est là pour répondre aux questions et guider les élèves le plus, [mh, mh] le plus possible. Et, au fur et à mesure, alors, l'étayage diminue. Alors ici, moi, je vais présenter, donc ça s'appelle un continuum de variation du niveau</p> | |
|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>d'étaillage. Et en fait euh ... on parle du niveau d'étaillage donc selon s'il doit être important ou pas [d'accord]. On voit à gauche qu'il y a l'enseignement explicite et à droite l'approche par découverte. Donc, [mh, mh] qui fait référence notamment à la pédagogie Freinet. Et en fait, ici, notamment les auteurs, donc Bocquillon, Bissonnette et Gauthier, ils expliquent qu'il y a peut-être un intérêt à choisir l'une ou l'autre approche selon différents critères [ok]. Notamment ici, est-ce que le niveau de compétences des élèves est plutôt faible ou plutôt élevé ? S'il est plutôt faible, on irait plutôt vers l'enseignement explicite. S'il est élevé, on irait plus vers une approche par découverte [ok]. Pareil pour une tâche nouvelle, complexe ou une tâche connue, simple [mh, mh]. Si c'est une tâche complexe, on irait plutôt vers l'enseignement explicite plutôt que l'approche par découverte. Si elle est simple, si on la considère comme simple, alors l'approche par découverte peut être intéressante [c'est ça]. Pareil pour si on a un temps limité ou un temps suffisant [oui]. Ici par exemple, le planning comme tu dis : « J'ai pas eu le temps d'aller</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|----|-------|--|--|--|
| | | jusqu'au bout » [oui, oui] et bien, si dès le début, on se rend compte qu'on n'a pas forcément le temps, et bah c'est peut-être, selon ces auteurs-là, intéressant de se diriger [mh, mh] vers l'enseignement explicite. Et pareil si c'est des idées maîtresses ou secondaires. [Oui]. Ok ? | | |
| 22 | SR4.1 | Bah, justement, par rapport à ce qui vient [oui] d'être discuté ici, est-ce que tu penses que ça pourrait être pertinent d'amener une certaine, on va dire, explicitation [bien-sûr] à certains moments et pour certains élèves ? | En fait, moi ce que je compte faire, donc, ici c'était tout le tâtonnement expérimental, pour que ça vienne d'eux, mais pour moi la part du maître c'est après, c'est-à-dire que moi maintenant je vais leur montrer des horaires, des plannings de la semaine, et c'est sûr que, bon d'après mes renseignements c'est quand même le tableau à double entrée qui est le plus clair et le plus pertinent, et c'est ça que je vais leur montrer, donc la part à moi c'est de leur montrer d'autres horaires et qu'on définisse bien, bah là on met les jours de la semaine, où on place les heures, etc., et euh travailler sur le tableau à double entrée aussi et puis leur remontrer d'autres après les faire travailler en entraînement tout seul sur euh, sur le tableau à double entrée et sur des horaires. | Le tâtonnement expérimental joue un rôle important dans la situation de découverte Les réponses doivent venir des enfants La part du maître consiste à intervenir après le travail des élèves afin d'apporter des exemples supplémentaires, de clarifier les démarches et de formaliser les apprentissages Le travail individuel suit le travail en groupe et le travail en collectif |
| 23 | SR4.1 | Et est-ce que dès la découverte [oui], tu ne penses pas qu'une certaine explicitation pourrait être pertinente [non] à certains moments et pour certains élèves ? | Ça moins par contre. Euh, pour moi, euh Victor par exemple ou Louis ce sont des enfants qui ont, qui ont du mal aussi avec des consignes qui sont données comme ça, en fait ils doivent en effet être | Pour une participation active des élèves, ils doivent se sentir concernés et se sentir impliqués Le travail de groupe permet aux |

| | | | | |
|----|------------|--|---|--|
| | | | <p>concernés, ils doivent se sentir impliqués mais euh ... je veux dire que la, que la leçon soit donnée de manière frontale ou euh par groupe ou avec la pédagogie Freinet pour eux c'est, enfin, je veux dire, si, ils vont peut-être plus s'impliquer justement dans un travail de groupe dès le départ où ils peuvent expérimenter, ici, bah, ici c'est sûr qu'ils ne l'ont pas fait, mais dans d'autres leçons ils le font très souvent c'est parce qu'ici ils n'étaient pas intéressés et si j'avais donné les consignes de manière plus explicite, ça aurait, je les aurais encore davantage perdus, je pense.</p> | <p>élèves d'expérimenter et donc de se sentir concernés par la tâche</p> <p>Si ça ne les intéresse pas ou qu'ils n'ont pas envie, certains élèves ne participent pas activement</p> <p>Pertinente travail de groupe</p> <p>Pour certains élèves, des consignes trop explicites peuvent freiner plutôt que favoriser l'engagement</p> |
| 24 | Expert SR1 | <p>Alors, ici tu dis pas, enfin il n'est pas question de mettre ou en tout cas d'utiliser une explicitation pour les mêmes élèves systématiquement à chaque leçon [c'est ça]. Comme tu dis, à certains moments, ils rentrent dans la tâche, ils participent activement [oui]. Et là, comme tu dis, il n'y aurait peut-être pas forcément besoin de cette explicitation [mh, mh]. Mais par exemple, aujourd'hui, notamment, bah on a vu Louis et Victor, est-ce que tu ne penses pas que, même sans utiliser forcément l'enseignement explicite dans toute sa démarche [oui], mais vraiment juste par rapport au fait d'utiliser une certaine</p> | <p>En fait, ce que j'aurais pu faire maintenant, en y réfléchissant, c'est les prendre tous les deux, les mettre ensemble, et puis leur dire, bah voilà, qu'est-ce que vous connaissez dans, dans un planning ? Bah, les jours de la semaine. Et bien, tous les deux, commencez avec les jours de la semaine. Peut-être plus décortiquer les étapes, c'est ce que j'aurais dû faire, les prendre tous les deux et les mettre autour d'une table, enfin, ensemble en fait.</p> | <p>Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, aurait pu favoriser l'entrée dans la tâche</p> |

| | | | | |
|----|-------|---|---|--|
| | | explicitation à certains moments, notamment avec ces deux élèves-là, est-ce que tu ne penses pas que ça pourrait être pertinent ? | | |
| 25 | | Ok, et tantôt, aussi tu m'avais dit ... [oui] euh ... | Je pense que maintenant avec le recul, pardon [pas de soucis], c'est vrai, c'est que en fait ils étaient tous les deux dans un groupe trop fort pour eux. J'aurais dû les mettre dans un ... enfin tous les deux. La prochaine fois je ferai comme ça, je les mettrai directement peut-être tous les deux. | Un groupe de travail trop hétérogène ne favorise pas la participation des élèves à besoins spécifiques Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, aurait pu favoriser l'entrée dans la tâche |
| 26 | SR4.1 | Tous les deux [comme ça ...] et toi en tant qu'enseignante, quelle(s) démarche(s) tu utiliserais alors ? | Euh, ça resterait quand même, pour moi, de la méthode Freinet donc c'est-à-dire « tâtonnement expérimental » tous les deux mais euh ... au moins, ce sera un groupe homogène. Je pense qu'ici, j'espérais en fait que Jules et François puissent euh ... prendre euh Victor avec eux parce qu'ils aiment bien s'occuper des petits, euh Jules et Franç, et François, mais ici ça n'a pas marché donc la prochaine fois je le ferai autrement. | Le tâtonnement expérimental peut être préservé dans un groupe davantage homogène adapté aux besoins spécifiques L'entraide entre des élèves plus matures et un élève en difficulté est envisagée comme levier |
| 27 | SR4.1 | Et donc tu les mettrais ensemble et est-ce que tu les laisserais tout seuls ou toi tu te [et je viendrais évidemment] mettrais automatiquement dans le groupe ? | Alors, je viendrai pas dans le groupe, tout le temps mais je veillerais beaucoup plus, j'essayerais de les lancer en se disant bah en, en, peut-être en décortiquant les étapes plus et ... en les guidant davantage en fait. C'est ça, je les guiderai plus. | Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, aurait pu favoriser l'entrée dans la tâche |
| 28 | SR4.1 | Et tu les guiderais, est-ce que par exemple, dès le | <u>En fait, peut-être que je leur dirais euh : « Bah</u> | <u>Je favoriserais un étayage sous forme</u> |

| | | | | |
|----|-------|---|---|--|
| | | départ, on pourrait pas leur donner une base à ces deux élèves-là ? Est-ce que tu ne penses pas qu'en, qu'en leur expliquant bah les mêmes consignes que tu as données aujourd'hui et en les mettant ensemble, est-ce que tu, tu penses que simplement en faisant ces deux choses-là, ça pourrait fonctionner ou est-ce qu'il faudrait, par exemple, donner une base ou euh ... | qu'est-ce que vous connaissez euh d'un <u>planning ?</u> ». Oh, bah y a <u>les jours de la semaine</u> . « Et comment est-ce qu'ils sont inscrits sur le <u>tableau ?</u> ». Fin, ou « <u>comment est-ce que vous les voyez ?</u> ». « Ah bah je <u>sais pas</u> ». Ils me diraient : « Ah ils sont peut-être un à côté de l'autre », « bah <u>allez-y, commencez par les écrire l'un à côté de l'autre</u> . Appelez-moi euh, à la <u>prochaine étape</u> ». Et <u>peut-être que je ferais comme ça</u> . Et euh ... « <u>Qu'est-ce qu'il manque après ?</u> ». « Ah bah <u>les heures</u> ». « Bah comment tu <u>pourrais les écrire ?</u> ». Euh, voilà. Et je les <u>guiderais peut-être plus dans leur raisonnement</u> mais euh, je ne <u>commencerais pas par leur montrer ce que c'est qu'un tableau à double entrée ou un planning de la semaine, ça non</u> . | de « <u>questions-réponses</u> » Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, aurait pu favoriser l'entrée dans la tâche Les réponses doivent venir des enfants |
| 29 | SR4.1 | Et donc leur donner un tableau à double entrée dès le début, tu ne penses pas que ça pourrait être bénéfique ? | Euh ... Pas dans un <u>premier temps</u> parce que je <u>pense qu'ils sont capables</u> . Alors, ça <u>dépend maintenant d'un enfant</u> . Un enfant qui est vraiment euh, qui serait vraiment en <u>plus grosse difficulté</u> que Louis et Victor, si, je <u>pourrais leur donner un quadrillage vide</u> en disant : « <u>Où pourrais-tu mettre les jours de la semaine ?</u> ». Voilà, à <u>chaque enfant</u> euh sa <u>différenciation</u> [exactement, oui. C'est ça]. | Tout élève est capable de <u>proposer des réponses</u> Pour un élève en <u>grande difficulté</u> , je <u>pourrais proposer une version plus guidée de la tâche</u> |
| 30 | SR4.1 | Et par rapport justement, tu as plusieurs fois dit, fin | Mh ... En tout cas, là où ils <u>étaient motivés</u> c'est | <u>Présenter son travail motive les</u> |

| | | | | |
|----|-----|---|---|---|
| | | expliqué le fait que les élèves n'étaient pas forcément intéressés et étaient un peu mous aujourd'hui [oui], comment en, en, en pensant évidemment à l'explicitation, pas à l'enseignement explicite parce que l'enseignement explicite c'est vraiment comme je t'ai dit, des, des étapes à respecter mais comment en pensant à l'explicitation, on pourrait justement les, les, les faire entrer un peu plus dans la tâche ? | quand ils venaient présenter. Moi, là, je trouve qu'il y a beaucoup de choses qui sont sorties. Euh ... mais l'explicitation, euh ... Peut-être que eux pourraient expliquer eux-mêmes, oh, ah, ça aurait pu être des enfants qui ... peut-être que par groupe ils auraient pu aller noter chacun euh les informations qu'ils avaient retirées quoi, qu'ils avaient retrouvées. | élèves et permet de faire émerger des informations intéressantes Les élèves eux-mêmes pourraient être amenés à expliciter la notion abordée |
| 31 | | Ok. Et euh ... Je voulais dire quoi encore ? | Ça, ça aurait été pas mal, c'est vrai. Ou alors leur, leur demander de montrer leur ardoise et moi tout simplement écrire. | |
| 32 | SR1 | Ok. [Oui]. Et est-ce que tu penses que l'ensemble des élèves ici a compris euh l'intérêt de faire ce planning de la semaine ? | Euh ... Non, je ne suis pas sûre parce que en fait euh, j'ai voulu le dire au départ mais j'étais pas encore sûre de moi, j'avais pas assez réfléchi mais ce planning pourrait nous servir pour euh ... pour l'année hein euh, avoir un planning de la semaine. Mais euh ... En fait ... Je n'y avais pas bien réfléchi avant s'il allait nous servir ou pas. Je me suis juste lancée dans ce défi là parce que on avait vu le planning de la journée et qu'en fait je me suis dit : « Tiens, et si je leur mettais une difficulté supplémentaire ? ». Ça fait partie des recherches math euh Freinet, c'est des « Et si, et si ? » et on va toujours plus loin. Euh, et voilà. En fait, je ne suis pas | Ce qui importe, c'est que les élèves soient engagés même si le sens de la tâche reste incertain J'adopte une démarche Freinet basée sur le « et si ? » |

| | | | | |
|----|-----|---|--|--|
| | | | sûre qu'un planning de la semaine nous serait utile. Donc, c'est pour ça. Euh, est-ce qu'ils y ont vu du sens ? Pas forcément. Mais ils étaient quand même impliqués dans la recherche je trouvais. | |
| 33 | SR1 | Ok. [Oui]. Et euh ... Je pense que j'avais autre chose mais j'ai oublié. Euh ... Non, je pense que c'est bon. Est-ce que toi tu souhaites revenir sur quelque chose ? | Bah non mais je trouve que c'est toujours chouette de se remettre en question et de réfléchir à, après à la leçon. Euh ... Et euh voilà, je me ... Fin voilà, c'est chouette d'y ... Comme l'idée par exemple en effet que quand ils ne sont pas actifs dans le travail collectif, peut-être les rendre plus actifs encore quoi. Maintenant, il y a toujours moi ce problème du bruit euh où j'aime quand même toujours bien une alternance de euh, on parle en groupes et puis après euh, on, on se réinstalle, on, on a de nouveau une attitude d'écoute pour pouvoir remettre le calme à chaque fois. Ça je, je, je trouve que c'est important aussi. Si je les avais faits tous venir écrire au tableau, ça aurait peut-être manqué de dynamisme aussi tu vois ? Je, je ne sais pas. | La remise en question après une leçon est perçue comme une démarche bénéfique Pour les faire participer, je mets en œuvre un étayage L'alternance entre travail en groupe et moments de retour au calme est jugée essentielle pour préserver un cadre de travail propice |
| 34 | | Ok. [À essayer en tout cas]. C'est ça. Et euh [oui] ... Bah je pense qu'on est bon. [Ok]. Merci ! | | |

ANNEXE 2 : ER2

| | SR | Verbatims étudiante ULiège | Verbatims enseignante | Étiquettes interprétatives |
|---|-----|---|--|---|
| 1 | SR1 | Parfait. Alors, bah par rapport à la séance ici que j'ai observée, souhaites-tu revenir sur quelque chose en particulier ? | Euh, bah, justement, sur le fait que euh donc il y a des enfants qui sont partis directement dans la recherche de manière autonome, et euh beaucoup d'enfants étaient en difficulté, et, et donc pour moi, c'était super difficile de, de pouvoir gérer toutes ces difficultés, et de passer d'un à l'autre <u>en gardant tout le monde dans le travail quoi. Donc euh, pour moi, ça m'a un peu frustrée de me dire : « Ah bah ok, j'aide celui-là mais celui-là il m'attend et il ne fait rien » et donc c'est toujours ça la, la difficulté en fait c'est de, d'essayer de mettre tout le monde dans le travail.</u> Par contre, euh ... d'avoir mis directement Victor, Louis et Basile ça c'était une bonne idée et j'ai bien aimé le moment où j'ai pu déléguer que Lionel les aidait. Ça, ça j'aime bien quand il y a des petits moments comme ça. | Le nombre d'élèves en difficulté rend le soutien individualisé difficile à assurer <u>Le soutien individualisé freine parfois la mise au travail d'autres élèves</u> Placer les élèves selon des groupes davantage homogènes semble favoriser l'engagement dans le travail Pour aider certains élèves, je fais appel à d'autres élèves |
| 2 | SR1 | Euh, par rapport à la manière de, de, de gérer le groupe, est-ce qu'il y a des moments où tu aurais aimé réagir autrement ? | Alors là, à froid comme ça euh ... bah peut-être que ce que j'aurais pu faire, c'est dire : « Bah tous ceux qui sont en difficulté viennent s'asseoir là » mais ça fait tout de suite beaucoup de va-et-vient dans la classe. Euh ... Il y avait peut-être cette ... Ouais, j'aurais peut-être pu dire : « Écoutez, ceux qui sont en difficulté, ils regardent par ici » et leur | Proposer une explication collective aux élèves qui en ont besoin peut paraître comme une solution pour répondre aux difficultés mais cela risque de donner la réponse aux élèves qui, eux, travaillent de manière autonome |

| | | | | |
|---|------------|--|--|---|
| | | | <p>expliquer à tous de manière collective au tableau. Ça, j'aurais pu faire. Parfois je fais comme ça mais le problème c'est que c'est donner la réponse à ceux qui sont en train de chercher donc euh c'est un peu compliqué euh de faire comme ça. Il aurait plutôt fallu que j'ai un petit groupe autour de moi, peut-être sur le tableau ici mais ça aussi c'est difficile à gérer quand tu as des enfants qui sont en recherche et qui ont juste besoin d'un petit coup de pouce pour aller plus loin et d'autres qui sont complètement à la ramasse quoi. Voilà, je ne sais pas. [Rires].</p> | <p>Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, aurait pu favoriser l'entrée dans la tâche</p> <p><u>L'hétérogénéité des besoins complique la mise en œuvre d'un accompagnement différencié</u></p> |
| 3 | SR2 SR1 | <p>Ok. Alors je te propose de regarder ensemble bah comme la dernière fois quelques vidéos [oui], tu peux mettre pause quand tu veux et euh on va un peu discuter de, de ce qu'on observe. [Ok]. Je regarde si je n'ai rien oublié. Ok. Alors, j'ai noté la vidéo 2. <i>[Visionnage de la première vidéo]</i>. [Rires]. Alors, je te propose d'arrêter là pour l'instant. [Oui]. Qu'en penses-tu ? Qu' observes-tu ?</p> | <p>Bah euh ... Moi, ce que je sais, c'est que j'étais fort stressée parce que je me disais qu'euh, on était en train de ... On a perdu beaucoup de temps, peut-être au début sur des questions, fin, sur le fait de, d'amener les bonnes questions et moi dans ma tête je vois le temps qui passe et peut-être que je les presse un peu. Voilà, quand je dis euh, euh : « Est-ce qu'on sait de quels ingrédients on a besoin ? », ils disent oui et j'ai dit : « Donc c'est bon ! ». Tu vois ? Je pourrais très bien dire : « Bah quelqu'un pourrait lire les ingrédients ? » et je sens que je suis pressée en fait et ça, ça se voit et ... donc voilà. Je sens que je suis pressée et que ...</p> | <p>Mon stress, lié à la gestion du temps, me pousse à valider trop rapidement les réponses des élèves</p> <p>Parler beaucoup pour introduire la leçon est perçu comme nécessaire mais potentiellement problématique</p> |

| | | | | |
|---|-----------------------|--|---|--|
| | | | Après, j'y reviens en disant : « Bah tu peux surligner les ingrédients dans ta recette. Voilà la question. » Euh ... Sinon, qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? Bah c'est beaucoup moi qui parle à ce moment-là, parce que bah, à un moment donné, c'est parce qu'il faut que j'introduise la leçon. Euh ... Peut-être que tout à l'heure, je te dirais que je pense autre chose, mais en tout cas pour le moment bah euh ... j'essaye de voir si les enfants ont bien compris les questions et euh je sais pas si c'est vraiment mal, ce que je pourrais faire d'autre à ce moment-là. | |
| 4 | SR1 | Bah ici justement par rapport euh aux ingrédients, par rapport à la recette, est-ce que tu penses que tous les élèves ont compris bah la recette que tu as proposée, les ingrédients qu'il fallait utiliser etc. ? | Bah peut-être pas, peut-être pas c'est vrai que là, c'est ça que je dis, j'aurais dû dire : « Est-ce que quelqu'un peut relire la liste d'ingrédients ? ». En fait, c'est parce que je sais que dans ma classe, j'ai tous les quatrièmes qui ont déjà bien compris, et même dans certains troisièmes et d'autres pas. Et donc, je me dis, ce que je vais faire, c'est : je reviendrai avec ceux qui n'ont pas bien compris et les autres, j'avais envie déjà de les ... pouvoir les lâcher dans le raisonnement, quoi, tu vois ? Qu'ils puissent déjà réfléchir. | Mon stress, lié à la gestion du temps, me pousse à valider trop rapidement les réponses des élèves Favoriser l'autonomie des élèves avancés tout en différant le soutien aux élèves en difficulté |
| 5 | SR2 SR3.1 SR4.1 | Ok. <i>[Visionnage de la suite de la vidéo]</i> . [Ah mais après je les fais lire je pense]. [Rires]. [Je me | Eh bah dire : « Je ne veux pas la réponse toute ... maintenant, je veux d'abord le calcul ». | |

| | | | | |
|---|--------|--|---|--|
| | | <p>fais rire]. Tant mieux [rires]. [Rires]. Ici, donc tu donnes une consigne [oui] et tu demandes donc que tous les calculs soient visibles [oui], est-ce que tous les élèves ont respecté ça ? [Non]. Comment on aurait pu faire à ce moment-là [oui] pour que justement, pendant l'activité, il ne faille pas répéter aux élèves « je veux le calcul ». Surtout que comme j'ai vu François, je pense à un moment [oui], il a mis toutes les réponses, t'as demandé [oui] après d'avoir le calcul parce que c'était la consigne [oui]. Ça veut dire que entre-guillemets c'est peut-être une perte de temps pour lui puisque il a la réponse [tout à fait] et puis après ... ça veut dire qu'il a déjà fait les calculs et puis on lui demande de réécrire [oui]. Ce qui est un, un choix pédagogique tout à fait justifiable [oui, oui]. En attendant, comment, quand tu donnes la consigne, comment on pourrait faire pour [oui] essayer de faire en sorte que tous les élèves, dès le moment où ils rentrent en activité, ils pensent au fait de devoir écrire le calcul ?</p> | | |
| 6 | SR4.1 | Par exemple. Une autre technique ? | Mh ... | |
| 7 | Expert | Est-ce que tu penses par exemple en montrant sur le TBI, en montrant un calcul et la réponse qui va avec, est-ce que [ah oui] tu penses que ça, ça aurait | Bah rappeler que ça c'est le calcul et ça c'est la réponse. | |

| | | | | |
|----|-------|--|---|--|
| | | pu les aider [ah oui, oui, tout à fait] dans le fait de se souvenir ? | | |
| 8 | SR4.1 | C'est ça [oui, tout à fait], est-ce que tu penses que ça aurait pu les aider ? | Oui, bien-sûr. [Ok]. Maintenant François il sait ce que c'est, c'est parce qu'il va toujours plus vite comme ça et en fait pour lui c'est très difficile d'écrire le calcul tu vois, il a tout de suite la réponse mais même quand il a bien compris ce que je voulais dire, il n'arrive pas à mettre le calcul quoi. [Ok]. Donc, enfin, toutes les stratégies qu'il, qu'il réalise dans sa tête, il n'arrive pas à les mettre sur papier. Voilà, mais ... | Pour certains élèves, il est difficile d'explicitier à l'écrit des raisonnements pourtant intégrés mentalement |
| 9 | | Et donc c'est pour ça après que tu reviens vers lui [oui] et que tu lui demandes [maintenant, il y en a d'autres ...] d'écrire le calcul. | ... qui, qui n'ont peut-être pas encore bien fait la différence entre calcul et, et réponse hein, même si c'est quand même une consigne que je donne souvent donc je pense que c'est acquis pour la plupart mais peut-être pas, peut-être pas. Donc euh, voilà. [Ça va]. Mais c'est vrai que ça aurait été une bonne idée de faire, de rappeler ça. En fait je crois que j'étais prise par le temps, j'avais peur et donc euh il y a un moment donné où je me suis dit euh : « Il faut que je les lâche quoi » tu vois, il faut que, il faut que ça commence, il faut qu'ils soient en recherche. | Les rappels peuvent être pertinents Je préfère que les élèves expérimentent plutôt que de prolonger un temps d'explication en collectif |
| 10 | SR2 | Alors, je regarde juste si j'ai quelque chose à dire par rapport à ça. Non, ça viendra après. Ok. Alors, on va changer de vidéo. Euh ... Et bah, juste à la limite, par rapport à euh justement la | Ah oui, qui n'avait pas compris. [Rires]. | L'enseignante suppose une incompréhension possible chez l'élève |

| | | | | |
|----|------------|--|--|---|
| | | compréhension de la recette et des ingrédients, j'ai ici euh réalisé un petit entretien avec Elise (annexe 2.2). | | |
| 11 | SR2 | Bah, en tout cas, ça me paraît intéressant d'écouter ensemble son entretien. On va peut-être pas tout écouter. | Surtout qu'en plus, elle, elle est, elle a des troubles de l'attention, elle est sous Ritaline quoi. [Ok]. Mais bon, ils ont, si on va par-là, ils ont tous ... | Tension entre bienveillance et exigence face aux élèves à besoins spécifiques |
| 12 | SR2 | [Visionnage du premier entretien]. [À mon avis, elle n'a rien capté Elise ...]. [Rires]. [En plus, elle parle tout bas]. [Rires]. [Le grand blanc]. [C'est déjà bien]. [Ah oui ... inaudible]. | Pourtant, après, je me suis dit : « Je les ai quand même fait lire tout haut euh le ... », à un moment donné j'ai demandé à Victor de lire les ingrédients, non ? | L'enseignante suppose une incompréhension possible chez l'élève |
| 13 | | Oui, c'est possible. | Après, je l'ai quand même fait puisque je me suis dit ... | |
| 14 | SR2 SR1 | [Visionnage de la suite de l'entretien]. [Oui]. [Rires]. [Ah bah oui, si ! Puisqu'on a même parlé de ... on avait parlé que c'était comme du parmesan]. [Rires]. [Elle détourne]. Voilà, et le reste de l'entretien [oui], ça va dans cette [oui, oui] même idée-là. En écoutant ça et en ... oui en, en écoutant cet entretien euh souhaites-tu revenir sur quelque chose et euh ressenti, ressens-tu, on va dire, la même chose que quand tu es passée dans les bancs, à travers euh [bah Elise], fin avec les élèves. | Oui, oui, bah oui euh, je ... <u>C'est sûr qu'il y a des élèves qui sont perdus et je me rendais bien compte que c'était trop difficile. Je l'avais quand même déjà un peu dit avant que ça allait être difficile</u> et en même temps on peut pas passer à côté d'une opportunité de, de, de faire euh ... de calculer les proportionnalités, enfin de travailler la proportionnalité dans des recettes. Tu vois, par exemple, on avait fait les crêpes il y a euh deux mois, un mois et demi, bah je ne sais pas pourquoi ça, c'était plus facile. Alors, ils avaient tous compris. Maintenant, je me disais qu'ici bah c'était réinvestir dans une autre recette et que ça allait aller tout seul euh parce que les crêpes on l'avait peut-être plus fait | <u>L'enseignante reconnaît que la tâche était trop difficile pour certains élèves</u> L'enseignante choisit de maintenir une tâche complexe pour saisir une opportunité d'apprentissage authentique Une tâche similaire a été mieux comprise dans un contexte précédent travaillé davantage collectivement L'enseignante supposait que le réinvestissement se ferait naturellement |

| | | | | |
|----|----------------|--|--|---|
| | | | <p>collectivement et ici je voulais un peu plus voir un petit peu si ça va réinvestir mais apparemment bah oui, certains, d'autres non et des enfants comme Elise bah c'est compliqué, parce que je dois les prendre directement en petits groupes, faire vraiment un petit groupe et est-ce que dans ma classe je ne ferai pas plutôt un îlot avec euh ... bah alors ça veut dire qu'à chaque exercice il faudrait changer tout le monde.</p> | <p>La tentative de réinvestissement fonctionne de manière inégale selon les élèves</p> <p>Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, aurait pu favoriser l'entrée dans la tâche</p> <p>L'enseignante réfléchit à une organisation différenciée mais en perçoit des limites pratiques et éthiques, notamment la crainte de stigmatiser certains élèves</p> |
| 15 | SR4.1 | Et ce serait quoi l'intérêt de fonctionner comme ça ? | <p><u>Bah si, quand même de sécuriser les enfants qui sont en difficulté quoi, qu'ils se sentent bien et que, qu'ils ne soient pas complètement perdus par rapport à la consigne.</u></p> | <p><u>Proposer une organisation sous forme de groupes davantage homogènes pourrait sécuriser les élèves en difficulté</u></p> |
| 16 | SR3.1 SR3.2 | Justement, ici, j'ai une vidéo ... <i>[recherche de la vidéo]</i> . Celle-ci. Donc on voit Louis, Victor et Basile. Qu'as-tu fait avec ces élèves-là ? | <p><u>Bah je les ai réunis pour les aider, pour pouvoir donner la consigne euh aux trois, la consigne commune et leur expliquer euh, donner les explications communes à, à eux trois et qu'ils s'entraident.</u></p> <p><i>[Cafouillages]</i>. Que ce soit un groupe plus ou moins homogène, avec les mêmes difficultés. J'aurais pu ajouter Elise en fait.</p> | <p><u>Le regroupement d'élèves en difficulté facilite leur suivi simultané par l'enseignante</u></p> <p>Placer les élèves selon des groupes davantage homogènes semble favoriser l'engagement dans le travail</p> <p>L'entraide fait partie de mes pratiques</p> |

| | | | | |
|----|----------------|---|---|--|
| 17 | SR2 | <i>[Visionnage de la seconde vidéo].</i> | Là, j'ai fait de l'enseignement explicite, non ? | Avoir expliqué la démarche est perçu comme un moment d'enseignement explicite |
| 18 | SR1 | Ah ... [Plus ou moins]. Pourquoi dis-tu ça ? | Bah parce que j'ai carrément expliqué la démarche en fait donc euh j'ai expliqué ce qu'il fallait faire pour qu'ils soient dans le travail. | Avoir expliqué la démarche est perçu comme un moment d'enseignement explicite |
| 19 | SR3.2 | Est-ce que tu penses que ça a eu un intérêt [oui] sur la mise au travail de ces élèves-là ? | Oui, quand même ! Oui, quand même, enfin, bon je vais dire il y en a qui, si, ils ont cherché, ils étaient moins perdus dans les consignes et ils avaient une consigne à la fois : voilà, il faut mettre x100. Au moins, ils avaient déjà mis 100 partout et après le but c'était de comprendre comment on faisait x100. Bon, ça, j'ai dû revenir aussi pour leur expliquer, mais, je crois que les étapes étaient plus euh ... <i>[cafouillages]</i> , allez euh, aide-moi. [Étaient plus cadrées, plus ...], oui euh bah ... [plus claires]. Oui bah euh, mais ce n'est pas ça que je veux dire non plus, c'est décortiquer, quoi, une après, les unes après les autres quoi. [C'est ça]. Tu vois ? On a ... Voilà. | Un étayage par étapes successives, plus décortiquées, facilite la compréhension des élèves en difficulté |
| 20 | SR3.1 SR3.2 | Et donc euh, là [oui], on a vu une partie de la vidéo et un moment tu dis : « Voilà, je vous laisse faire ». [Oui]. Comment, fin, à quel moment tu te dis : « Ok, je peux les laisser faire et moi, je vais revoir les autres élèves » ? Pourquoi tu décides de | Euh, <u>parce que je viens de donner une consigne et donc je me dis, bah ils vont déjà essayer de faire ça parce que sinon, je vais donner plusieurs consignes à la fois. Donc, comme j'avais justement envie de définir chaque consigne et qu'ils fassent une consigne à la fois, bah</u> | <u>Je donne les consignes une à une pour éviter de surcharger les élèves</u> |

| | | | | |
|----|-------|--|---|---|
| | | partir à ce moment-là, pas avant, pas après ? | <u>c'était pour cette raison-là en fait euh ... C'était pour ne pas leur donner trois consignes d'un coup.</u> | |
| 21 | SR4.1 | Et si tu devais euh reproduire la même chose, enfin si tu devais fonctionner euh avec les mêmes élèves, est-ce que tu resterais un peu plus avec eux ou pas forcément ? | En fait, j'aimerais bien, oui, idéalement, j'aimerais bien mais après euh, il y en a d'autres qui avaient juste besoin d'un autre, d'un petit coup de pouce quoi et, et donc euh voilà j'allais juste un peu euh aider, donner des petits coups de pouce un peu à gauche à droite et puis, revenir vers eux [juste, pardon] parce que j'avais l'impression que si je restais près d'eux, j'allais trop les aider. Je voulais aussi les lancer un petit peu, qu'ils se rendent compte que, que la recherche c'était eux qui la faisaient et pas moi quoi. | J'aimerais rester davantage avec les élèves en difficulté mais je dois aussi répondre aux autres besoins Quid de l'équilibre entre « étayage apporté » et « expérimentation autonome » ? |
| 22 | SR4.1 | Et si par exemple tu décidais de rester plus avec eux, comment justement tu pourrais essayer de gérer les autres élèves de la classe ? Puisque tu dis : « Il y en a qui, qui ont besoin aussi de, de ce coup de main » [oui, oui], comment on pourrait essayer de, de gérer aussi ces élèves-là ? | <u>Bah ce que j'aurais pu faire, c'est lancer ceux qui avaient compris et aider les autres, ça j'aurais pu faire. Euh, donc j'aurais pu dire à Lionel : « Ok, je vais m'occuper de ces trois-là et toi, tu vas un petit peu dans les îlots et tu aides ».</u> Oui, ça, ça aurait été une bonne idée, en fait. | Favoriser l'autonomie des élèves avancés tout en différant le soutien aux élèves en difficulté <u>Pour aider certains élèves, je fais appel à d'autres élèves</u> |
| 23 | SR3.3 | Justement, en fait quand on se renseigne un peu sur comment enseigner plus explicitement dans une classe [mh, mh], il y a trois niveaux en fait [oui] : il y a le fait que l'enseignant explicite aux élèves [oui], il y a l'élève qui s'explicite à lui-même et auprès de l'enseignant et il y a les élèves qui s'explicitent entre eux | J'aurais vraiment dû faire ça c'est bête parce que euh ... pardon, je te coupe [non, vas-y], parce que dans les, dans les leçons, parce qu'en fait, ici, c'était une leçon où j'allais plus à l'inconnu, tu vois. Mais le texte libre, par exemple, c'est toutes les semaines. Et là, bah moi, quand il y a un enfant qui est en difficulté, qui ne sait pas | <u>Pour aider certains élèves, je fais appel à d'autres élèves</u> Je n'ai pas eu le réflexe de mobiliser le tutorat comme je le fais habituellement |

| | | | | |
|----|----------------|---|--|---|
| | | [oui] et comme tu dis, le fait d'envoyer certains élèves auprès de ... fin, les élèves qui ont compris auprès d'élèves plus en difficulté ... | <u>quoi écrire ou quoi, j'envoie ceux qui sont forts en, en texte bah les aider ou écrire, faire dicter à l'adulte, etc. Et ici, je ne sais pas pourquoi je n'ai pas eu ce réflexe-là.</u> | |
| 24 | SR4.1 | Et qu'est-ce qu'on pourrait en tirer justement de cette collaboration entre les élèves ? | <u>Bah, c'est très chouette parce que par exemple, Lionel, ici, quand euh il est intervenu, bah c'est vrai, fin voilà, plutôt qu'autre courir à l'abaque, il a dit : « Bah, si on faisait x10, si on faisait x100 ? », enfin voilà, c'est une très bonne idée que de toujours aller rechercher l'abaque. Enfin, voilà, parfois ça peut donner un autre raisonnement qui vient d'un élève. Ça, ça, ça marche parfois mieux que l'enseignant quoi [inaudible].</u> | <u>Les interventions spontanées d'élèves peuvent ouvrir à d'autres raisonnements pertinents</u> Les apports entre pairs peuvent être plus efficaces que ceux de l'enseignant |
| 25 | SR4.1 | Et donc, on disait, on aurait pu [oui] envoyer les élèves et donc, toi, tu aurais pu alors rester peut-être quelques minutes en plus avec [plus ici, peut-être] les élèves-là. Et justement ... | Maintenant, j'avais peur que ça dégénère hein. Moi, c'est toujours ça que j'ai peur, en fait. C'est que, après euh, qu'ils ne soient pas assez dans le travail, tu vois, que ça passe vite à la ... Mais bon, peut-être pas. | Le tutorat peut entraîner un risque de dérive comportementale et de relâchement de l'engagement des élèves dans le travail |
| 26 | SR4.1 SR3.3 | Est-ce que tu ne penses pas que tu pourrais justement rester avec eux, les guider quand tu penses que c'est utile, mais peut-être [tout en gardant euh ...] tout en toi, peut-être rester aussi un peu en, enfin, en arrière par rapport au travail qu'ils ont à fournir à eux trois ensemble. [Si]. Tu penses que ça serait faisable ? [Oui]. Ok. [Oui]. Et justement par rapport à cette aide fournie à des | Euh, en fait, je suis un petit peu sceptique sur certains points parce que, par exemple, Basile, c'est un enfant qui m'attend, tout le temps. Donc, il est là, il m'attend et si je ne vois pas qu'il est en train de rien faire, fin, il ne va rien faire pendant, rien faire pendant un quart d'heure quoi. Je dois tout le temps vérifier et Victor, c'est un peu pareil. Donc, c'est deux enfants qui ne rentrent pas facilement dans le travail, | Pour certains élèves, l'entrée dans le travail dépend fortement de la présence de l'enseignant |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | <p>petits groupes comme ça ou à certains élèves en fait de manière individuelle, on parle de désétayage progressif. [Oui]. Donc, c'est vraiment ... donc l'étayage c'est l'aide apportée aux élèves, une aide euh parce qu'ils ne savent pas réaliser le travail demandé seul [mh, mh] et donc on apporte une aide [oui], on les guide davantage, on explicite peut-être un peu plus qu'à d'autres élèves. Et donc, quand on parle de désétayage progressif, c'est vraiment diminuer cette aide au fur et à mesure [mh, mh]. Et ici, justement, je pense qu'avec les trois qu'on avait ici donc euh Louis euh, Victor et Basile, tu as donné une aide, donc [oui] tu étais là, tu les as réunis, tu as explicité davantage et tu as, comme tu dis, séparé peut-être les étapes [voilà] davantage [oui] qu'avant. Et justement, le fait de peut-être rester un tout petit peu plus avec eux et notamment vérifier qu'ils ont bien compris [mh, mh] euh ce que tu as tenté d'expliquer, donc notamment en disant qu'il faut faire x100, peut-être que, tu aurais pu rester avec eux, les laisser parler et donc davantage rester en fait en fait en, en recul [en retrait, oui], en retrait [oui], par rapport à ce qu'ils disent. Et puis après, si tu sens que ça roule en fait, ou en tout</p> | <p>que Louis, lui, il va peut-être plus essayer de chercher quand même.</p> | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|----|-------|---|--|--|
| | | cas qu'ils, qu'ils tentent d'amener une réponse qui a du sens, alors là, tu aurais peut-être pu quitter tout doucement le groupe et alors aller vers les autres et aider alors d'autres élèves qui auraient peut-être eu euh besoin [tout à fait] de cette aide-là. [Oui]. Tu en penses quoi de ça ? De ... | | |
| 27 | SR3.2 | Et pourquoi ils t'attendent selon toi ? | <p>Bah, il, il y a les deux. Il y a ... <u>parce qu'ils ont l'impression qu'ils ne savent pas faire tout seuls.</u> Parfois, <u>parce qu'ils ne savent pas faire tout seuls.</u> Mais, parfois, <u>c'est juste aussi un manque, peut-être, de confiance en eux.</u> Et Victor, c'est parfois un peu ... Il doit vraiment être très, très en sécurité, c'est vrai, pour pouvoir rentrer dans le travail. Donc, il doit vraiment se dire euh : « Je sais faire, c'est super facile ». Il a du mal à se dire : « Je peux y arriver, il suffit que je cherche un peu », tu vois ? Il faut vraiment qu'il soit, voilà, pour lui que ça lui semble super simple pour qu'il rentre dans la recherche quoi. <u>Basile, il y a aussi un manque de, de volonté, clairement.</u> Et Louis, <u>il y a aussi parfois un manque de volonté, envie de jouer aussi, plus jouette que, voilà, de rentrer dans le travail.</u></p> | <p><u>C'est la difficulté qui entrave à la participation</u> <u>C'est le manque de confiance qui freine une entrée autonome dans la tâche</u></p> <p>Certains élèves ont besoin de se sentir en sécurité pour entrer dans la tâche</p> <p><u>Si ça ne les intéresse pas ou qu'ils n'ont pas envie, certains élèves ne participent pas activement</u></p> <p><u>Pour certains élèves, le désir de jouer prend le pas sur l'engagement dans le travail scolaire</u></p> |
| 28 | SR4.1 | Et tantôt, tu as évoqué le fait qu'on aurait pu mettre les élèves euh directement en groupe [oui], tu vois dire ... enfin, faire un îlot avec les élèves qui euh, | Oui, ce que j'aurais pu faire, c'est peut-être, c'est vrai, mais alors c'est parfois coller des étiquettes et j'aime pas non plus tu vois, dire : « Elise, | L'enseignante réfléchit à une organisation différenciée mais en perçoit des limites pratiques |

| | | | | |
|----|-------|---|---|---|
| | | <p>bah qui seraient peut-être en difficulté et alors laisser les autres de manière autonome [oui]. Est-ce que le fait de les mettre en îlot dès le début, tu penses que ça pourrait justement rassurer Victor ou Basile qui, comme tu dis, t'attendent ?</p> | <p>tu vas te mettre là », fin, faire une table des nuls, enfin, c'est un peu <u>[soufflement]</u> ... Je <u>sais pas, parfois je me dis que : « Elise, elle a des bonnes stratégies aussi quoi euh », et alors, elle était à côté de Eva et Violette qui vont la tirer, tu vois et donc, elle va ... Je l'ai laissée là en me disant : « Je sais que Elise est en difficulté, je sais qu'elle aurait pu se retrouver ici aussi, mais là, avec Eva et Violette, qui sont quand même moteurs et qui vont lui expliquer, bah c'était pas si mal de la laisser là quoi ».</u></p> | <p>et éthiques, notamment la crainte de stigmatiser certains élèves <u>L'enseignante évite l'isolement d'élèves en difficulté au profit d'un travail de groupe hétérogène</u></p> |
| 29 | | <p>Eva et Violette elles sont en quatrième ?</p> | <p>Non, elles sont en troisième comme Elise [en troisième].</p> | |
| 30 | SR4.1 | <p>Et est-ce que, bah justement comme tu dis euh, peut-être éviter de faire ce groupe entre guillemets de nuls [oui] et tu as dit tantôt que les troisièmes avaient plus de difficultés, les quatrièmes pas forcément, est-ce qu'on ne pourrait pas ... [bah parce que les quatrièmes ont plus de bagages, tout simplement], c'est ça. Mais, est-ce qu'on ne pourrait pas partir du principe : dès le début on met les troisième ensemble [oui], tu expliques : « Voilà, vous avez moins de bagages et donc vous avez peut-être besoin de plus d'accompagnement de ma part et donc on vous met [oui] ensemble directement » et puis</p> | <p><u>Bah parce que les bancs sont comme ça et c'est vrai qu'euh le va et vient parfois, mais c'est vrai que si je le fais dès le départ, pourquoi pas ? Mais, ce que j'ai pas envie, c'est de trop de va-et-vient dans la classe, ça c'est moi. Parce qu'ils sont 22 et au bout d'un temps bah, s'il y a trop de va-et-vient, bah ça empêche les autres de se concentrer aussi. Moi, je trouve, un petit peu ça va, mais voilà. Je trouvais par contre qu'ici, c'était relativement calme dans la recherche. Mais, je ne sais pas ce que toi, tu en as pensé. [Oui, oui, oui]. Moi, je trouvais qu'ils étaient calmes. Alors, je me dis : « Souvent, quand une classe est calme, c'est qu'ils sont quand même dans la recherche ». Il y en</u></p> | <p><u>L'enseignante veille à limiter les déplacements pour préserver le calme, perçu comme un indicateur de concentration</u></p> |

| | | | | |
|----|--------------|--|---|---|
| | | peut-être qu'au fur et à mesure alors les laisser partir vers les quatrièmes et peut-être alors faire des groupes de niveau par après mais pourquoi est-ce qu'on ne pourrait pas partir dès le début P3 ensemble [pourquoi pas] et P4 peut-être plus autonomes ? | a peu qui étaient en train de faire autre chose. Il y en a peut-être qui attendaient que j'arrive, mais personne n'était en train de faire autre chose quoi, fin, ou alors, évidemment, je ne vois pas tout hein. Mais euh, je pense qu'ils étaient quand même dans la recherche. | |
| 31 | SR2 SR3.2 | Ok, parfait [oui]. Alors, on va juste revenir une dernière fois sur une vidéo. <i>[Recherche de la vidéo]</i> . <i>[Visionnage de la troisième vidéo]</i> . Alors, pourquoi ici euh, tu réagis de cette manière ? Pourquoi tu demandes à Victor de venir au tableau et d'expl, d'essayer d'expliquer ce qu'il a compris ? | <u>En fait, c'est pour qu'il comprenne, parce que en fait [rires] c'est pour euh avoir son attention. Je, je me dis bien qu'il n'a ... Parce que parfois, Victor, il ne dit pas. Parfois, il a compris plus de choses qu'il ne le dit. Et euh je me dis, en le gardant près de moi, eh bah, je vais fixer euh ... En tout cas, il va comp ... il va mieux écouter que s'il est tout seul à son banc [ok]. Et en fait, même lui prendre la main, tu vois, après, il m'a dit : « Ah bah, j'ai compris maintenant ».</u> | <u>Durant une mise en commun, l'enseignante mobilise une relation de proximité pour soutenir l'attention et favoriser l'expression de la compréhension chez un élève peu verbal</u> |
| 32 | SR2 SR3.2 | Justement, va continuer [ah, voilà] la vidéo, c'est bientôt terminé. [Oui]. <i>[Visionnage de la suite de la vidéo]</i> . [Ça va, j'ai moins de mal avec moi que la semaine dernière]. C'est une question d'habitude. [Oui]. [Rires]. [En plus, il ne supporte pas qu'on le touche et il m'a laissée faire, c'est incroyable. Maintenant que j'y pense]. [Inaudible]. [Rires]. Alors, que fais-tu là ? | <u>Bah, en fait, je lui montre euh la technique, fin, la manipulation en fait, tu vois ? Et je me dis qu'avec son corps, le fait qu'il fasse avec son corps que ce soit, bah ça va peut-être mieux rentrer que si c'est juste visuel.</u> | <u>Je montre la manipulation L'enseignante considère que l'engagement corporel favorise la compréhension et la mémorisation</u> |
| 33 | SR3.2 | Et euh ... j'ai oublié ma question. Est-ce que tu penses que ça a été | Oui, en fait oui, bon euh parce qu'après il m'a dit : « Ah, ça y est, j'ai compris », donc il me l'a | <u>L'enseignante reconnaît la compréhension d'un élève sans en</u> |

| | | | | |
|----|----------------|---|---|--|
| | | efficace de fonctionner comme ça ? | vraiment dit, je n'invente pas. Il m'a, il m'a dit donc à la fin, il m'a dit : « Ah, ça y est, j'ai compris ». J'ai dit : « Ah bah super ». D'ailleurs, on l'entend je crois qu'il est, fin, en tout cas on entend ma réaction, à mon avis. <u>Mais euh, ça a été efficace, maintenant ça veut pas dire que ça l'est pour tout le monde. Ça a été efficace pour Victor. [Ok]. Ça veut pas dire que tout le monde a compris.</u> | <u>conclure à une compréhension généralisée</u> |
| 34 | SR3.1 SR3.3 | C'est ça. Dernière chose, justement dans cette vidéo, tu commences avant de faire les gestes avec lui, tu lui poses une question qui est : « Tu saurais m'expliquer ? ». [Oui, c'était pas ...], par rapport à ... [C'était maladroit. Oui, je ...]. Ah, justement ! [Ah !]. Par rapport, en fait, à ce [oui] que je t'expliquais tantôt, donc les trois niveaux qu'il y a de l'explicitation [oui], donc l'enseignant explicite, l'élève s'explique à lui-même et auprès de l'enseignant [oui], justement, ici, on dit que c'est intéressant, en fait, de demander à l'élève : « Que fais-tu ? Est-ce que tu saurais m'expliquer ? Comment as-tu fait ? ». Tout ça, en fait, ça les incite à prendre conscience des processus intelle, intellectuels qu'ils ont utilisés [oui], qu'ils sont en train d'utiliser. Et donc ça amène, en fait, à une activité mentale [oui, c'est ça] qui est intéressante par rapport au | <u>En fait, oui. Ici, je dis c'était maladroit parce que je pense que Victor n'avait pas bien compris donc, en fait, en lui demandant, je savais quand même bien que ça n'allait pas aller et donc j'aurais peut-être ... Voilà, j'aurais peut-être dû le lancer autrement en disant, en lui demandant d'écrire directement le nombre dans l'abaque plutôt que lui demander d'expliquer. Par contre, un autre enfant, oui, ça, lui demander euh : « Pourquoi ou comment ? », ou expliquer ce qu'il a fait, oui, bien sûr, c'est toujours intéressant. Et bien sûr et donc pour eux et pour toi savoir s'ils ont bien compris.</u> | <u>Pour certains élèves, il est préférable d'évaluer la compréhension en les invitant à montrer plutôt qu'à expliquer</u> <u>L'enseignante considère que l'explicitation par l'élève lui-même est une modalité efficace pour évaluer la compréhension</u> |

| | | | | |
|----|-------|---|------|--|
| | | <p>fait justement de se poser des questions par rapport à ce qu'on fait [mh, mh]. Et donc justement ce type de questions, quand on parle d'explicitation, c'est d'autant, d'autant plus intéressant qu'une autre question qui pourrait venir par exemple par après [mh, mh]. Mais ici, pendant, fin, pendant l' ... l'action, on va dire de l'élève, quand il est en train [oui] de faire la chose, lui demander comment il fait, c'est super intéressant en fait [mh, mh] et lui ça va lui permettre vraiment de prendre conscience de ce qu'il est en train de faire et essayer de, de mettre des mots.</p> | | |
| 35 | SR3.3 | <p>En fait, ça rend explicite [bah oui, bien sûr] leur raisonnement [bien sûr] et donc euh ... [Ça, on le fait tout le temps en classe]. Pour eux et pour toi, [bien sûr] savoir s'ils ont bien compris [oui, oui, oui, je suis tout à fait d'accord avec ça]. Super ! [Oui]. Bah est-ce que tu souhaites revenir encore sur quelque chose ?</p> | Non. | |
| 36 | | Parfait ! Alors, je coupe ici. | | |

ANNEXE 2.1 : Entretien élève (Rose)

| | Verbatims étudiante ULiège | Verbatims élève |
|----|---|---|
| 1 | Ça enregistre, mais on n'est pas filmé, donc on n'entendra que ta voix. Alors donc ici, je vais te poser quelques questions par rapport à l'activité que tu viens de vivre avec Sarah. Si tu veux à un moment arrêter le moment, fin, ce moment-ci entre nous, tu peux dire : « Euh, j'ai pas envie de répondre, j'ai envie de retourner en classe pour travailler » et alors on arrête et il n'y a aucun problème. [Mh]. OK ? Alors, qu'est-ce que tu viens de faire en classe ? Est-ce que tu sais m'expliquer euh ce que Sarah a essayé de vous faire comprendre ? | Euh, ce qu'il faudra faire pour euh vendre l'ail des ours. |
| 2 | Alors, pourquoi tu penses que Sarah, elle veut que vous vendiez justement de l'ail des ours ? | Euh, pour apporter des sous à la classe. |
| 3 | Pour apporter des sous à la classe et euh, qu'est-ce qu'elle veut faire avec l'ail des ours ? Est-ce qu'elle veut vraiment vendre l'ail des ours ? Elle veut faire quoi avec ? | Elle veut cuisiner l'ail des ours. |
| 4 | Elle veut cuisiner quoi ? | Euh, du pesto. |
| 5 | Du pesto. Ok. Alors, pour faire ce pesto justement, vous allez avoir besoin de quoi ? Vous allez devoir utiliser quels ingrédients ? | Euh, de l'ail des ours, du pecorino, euh de l'huile d'olive et des pignons de pin. |
| 6 | Ok. Alors, ici justement, tu me montres les ingrédients. Ça, c'est les ingrédients pour quoi ? | Pour euh faire le pesto. |
| 7 | Pour faire le pesto. Et combien de pots de pesto peut-on faire avec ces ingrédients-là ? | 100. |
| 8 | Avec ces ingrédients-ci ? | Euh ... Ah, non, avec ceux-là, 1. |
| 9 | Et Sarah, elle aimerait bien faire combien de pots ? | 100. |
| 10 | 100. Comment as-tu fait les calculs pour arriver à 100 ? Quels calculs as-tu utilisés ? | Euh, bah j'ai fait 100 g d'ail des ours fois 100, 100. 30 g de pecorino fois 100, 100. Et 3 cl d'huile d'olive fois 100, euh, oui fois 100. |
| 11 | Pourquoi tu fais fois 100 à chaque fois ? | Parce qu'il faut faire 100 pots. Du coup, tu fais fois 100. |
| 12 | Ok. [Inaudible]. Comment tu as passé de 100 g, 30 g, 3 cl et 30 g, comment tu vas passer de ça à bah une réponse pour faire 100 pots ? Comment on fait, comment on fait pour multiplier par 100 ? [Euh]. Donc, | On fait 100 fois 10, 10 000. 100 fois 30, 3 000. Euh, 100 fois, 100 fois 3, 300. Et euh, 100 fois 30, 3 000. |

| | | |
|----|--|--------------------|
| | ici, tu m'as montré, tu vois, les ingrédients pour faire un pot. [Oui]. Mais Sarah elle aimerait bien que vous fassiez 100 pots. Comment on va calculer ? Tu as dit qu'il fallait multiplier par 100. Comment on va trouver la réponse quand on fait 100 g multiplié par 100 ? Comment on trouve cette, cette réponse-là ? | |
| 13 | Et ici, tu m'as fait, tu m'as dit 100 fois 10. Est-ce que c'est 100 fois 10 ? | Non, 100 fois 100. |
| 14 | Et donc, ça fait ? | 10 000. |
| 15 | OK. Alors, je regarde si j'ai encore des questions. Je pense que c'est bon. Merci, Rose. | De rien. |

ANNEXE 2.2 : Entretien élève (Elise)

| | Verbatims étudiante ULiège | Verbatims élève |
|----|---|--|
| 1 | Ici, j'enregistre notre entretien, Ok ? Tu n'es pas filmé, il y a juste l'audio, donc ta voix qui va être enregistrée. Si tu veux mettre un terme à l'entretien ici à notre réunion entre nous deux, tu peux dire, moi, j'ai envie de retourner en classe, je n'ai pas envie de répondre aux questions, j'en ai un peu marre, j'ai envie qu'on arrête. Et il n'y a pas de problème, Ok ? Si tu veux mettre un terme à un moment à l'entretien, tu n'hésites pas à le dire, Ok ? | Ok. |
| 2 | Alors, ici, je vais te poser quelques questions par rapport au travail que tu viens de faire euh en classe avec Sarah. Ok ? Alors, que deviez-vous faire en classe ? | Bah ... On doit ... |
| 3 | Vous avez travaillé sur quoi ? | Sur l'ail des ours. |
| 4 | Sur l'ail des ours. Pourquoi, Sarah, elle voulait que vous travailliez sur l'ail des ours ? | Parce que on avait vu dans la forêt que y en a qui ont posé des questions. Et que ça lui donnait une idée à Sarah. |
| 5 | Ok, et elle veut faire quoi avec l'ail des ours ? | Hum, faire un pesto. |
| 6 | Un pesto [pour les vendre], pour les vendre. Pourquoi elle veut que vous vendiez les, les, les pots de pesto d'ail des ours ? | Pour avoir euh de l'argent. |
| 7 | Ok. Alors, pour faire ce pesto, justement, quels ingrédients allez-vous devoir avoir ? | Hum ... Des sortes de ... Bah pour mh ... Par exemple, de l'huile. |
| 8 | Par exemple de l'huile. Quoi d'autre ? | Des graines bio. |
| 9 | Des graines bio. Alors ça, ça s'appelle des pignons de pin. Des pignons de pin, de l'huile, quoi d'autre encore ? | Per ... Du percorino. |
| 10 | Du pecorino et ... | De l'ail des ours. |
| 11 | De l'ail des ours. Alors, comment vous allez calculer l'euh, les quantités d'ingrédients qu'il faut pour faire vos pots ? [Euh]. Sarah, elle vous a donné une recette. La recette, c'est pour faire combien de pots ? | Pour faire des ... plusieurs pots ! |
| 12 | Cette recette, c'est pour faire plusieurs pots ? | C'est pour hum cuisiner le pesto. |
| 13 | Pour cuisiner le pesto, oui. Alors, ici, regarde, elle t'a donné une petite feuille. Les ingrédients ici, c'est pour combien de | Il en faut 100. |

| | | |
|----|---|--|
| | pots ? C'est pour cuisiner combien de pots de pesto d'ail des ours ? | |
| 14 | Il en faut 100. Mais au départ, Sarah, elle vous a donné une recette. Et la recette ici, c'est pour faire combien de pots ? Si tu ne sais pas, tu dis je ne sais pas hein. | Je sais pas. |
| 15 | Tu ne sais pas. Alors, tu as parlé de 100 pots. Ici, pourquoi elle voulait faire 100 pots, Sarah ? Pourquoi elle vous, pourquoi elle vous a parlé de faire 100 pots et pas que deux ou trois pots ? | Parce que ... pour les familles. |
| 16 | C'est pour les familles, donc il y a beaucoup [inaudible ... plusieurs] de familles. Ok. Ici, je vois que tu as mis chaque fois x100, x100, x100. Pourquoi tu as mis x100 ? | Parce qu'on doit en avoir plusieurs pour hum partager. |
| 17 | On doit en avoir plusieurs pour partager. Et ici, je vois que tu as 10 000, 3 000, 300 et 3 000. Comment tu as obtenu ces réponses-là ? | J'ai fait 100 fois ... 1 000 fois 1 000. |
| 18 | 1 000 fois 1 000 ? | Non. Je ne sais pas parce qu'elles étaient mises au tableau. |
| 19 | Parce que ? | Elles étaient mises au tableau. |
| 20 | Parce que c'était [inaudible] mis au tableau ? Ok. Je regarde s'il y a encore des questions. On est bon. | |

ANNEXE 2.3 : Entretien élève (Léa)

| | Verbatims étudiante ULiège | Verbatims élève |
|----|---|---|
| 1 | Ici, j'enregistre la réunion qu'on a entre nous deux. Donc, on n'est pas filmés, on va juste entendre ta voix, Ok ? Si à un moment, tu ne veux pas répondre à une question ou que tu veux retourner en classe ou que tu as envie d'arrêter la réunion qu'on a entre nous deux ici, tu peux le dire à tout moment et il n'y a pas de souci, Ok ? Alors, ici, je vais te poser quelques questions par rapport à l'activité que tu as faite en classe, ça va ? [Mh]. Que deviez-vous faire ? | Euh, on devait calculer ... Là, on devait calculer combien on a besoin pour euh 100 personnes. |
| 2 | Alors. [Pour 100 pots]. Vous avez besoin de quoi ? Au départ, vous voulez faire quoi en fait ? | On voulait faire du pesto. |
| 3 | Du pesto à quoi ? | À l'ail des ours. |
| 4 | À l'ail des ours. Pourquoi vous voulez faire du pesto à l'ail des ours ? | Bah, pour les vendre et gagner de l'argent pour la classe. |
| 5 | Ok. Et euh quels ingrédients avez-vous besoin pour cuisiner ce pesto ? | Euh, du pignon de pin, de l'huile d'olive, de l'ail des ours. C'est tout. |
| 6 | C'est tout. Alors, ici, je vois que tu as fait des calculs. On vous a demandé de calculer quoi ? | Combien euh, combien ça, euh, on aura besoin de, de quantité hum si, si on devait faire 100 pots. |
| 7 | Et comment as-tu calculé pour obtenir les ingrédients pour 100 pots ? | J'ai fait 30. Là, j'ai fait 30 fois 100. Ça fait 3 000. Et ma technique, c'était hum que je faisais à chaque fois, par exemple, je remets le 3 et j'ajoutais les zéros à côté et ça faisait ... J'ai vu que ça faisait 3 000. |
| 8 | Alors, pourquoi déjà tu fais fois 100 ? Pourquoi tu fais 30 fois 100 et pas, par exemple, fois 1 000 ? | Parce qu'on devait faire pour 100 pots. |
| 9 | Pour 100 pots. Et comment alors, tu veux bien me réexpliquer comment tu obtiens les 3 000 ? Comment tu calcules, comment tu trouves la réponse quand tu as un calcul qui est 30 fois 100 ? | Je prends le 3 et je rajoute les zéros. |
| 10 | Est-ce que tu veux bien me montrer ce que ça donne, s'il-te-plaît ? | Là, je prends le 3. [Tu peux écrire là en dessous]. Puis, je rajoute les zéros. Alors, je sais que ça fait 3 000. |
| 11 | Est-ce que tu veux bien me montrer, par exemple, pour la quantité d'ail des ours, s'il-te-plaît ? Donc, toi, ton calcul, c'était ? | 100 fois 100. |
| 12 | Ok. Et comment tu as fait ça ? | Je prends le 1 et je rajoute les zéros. D'abord, je prends les deux zéros du 100 et puis du deuxième 100, je rajoute. |

| | | |
|----|------------------------|-------------|
| 13 | Et tu obtiens ? | Mh, 10 000. |
| 14 | OK, super. Merci, Léa. | |

ANNEXE 2.4 : Dossier travail pesto

Pesto d'ail des ours

Pesto sauvage parfumé, délicieux qui ne prend que quelques minutes

Type de plat : Sauce

Cuisine: Française

Temps de préparation : 10 minutes

Service : 4 personnes

Ingredients pour 1 pot

- 100 g ail des ours
- 30 g pignons de pin
- 3 cl huile d'olive vierge extra
- 30 g de pecorino romano râpé
- sel

Instructions

- Laver les feuilles d'ail des ours et retirer le bas de la tige. Les couper en lanière puis les mettre dans le bol du mixeur avec le sel, les pignons et l'huile

- Mixer par à coups (afin de ne pas trop chauffer) puis ajouter le fromage. Un doit obtenir un ensemble pâteux, plus ou moins homogène. Si trop sec ajouter encore un peu d'huile.

- Consommer de suite ou conserver au frais, dans un pot, recouvert d'huile d'olive et de film alimentaire au contact.

Les ingrédients au magasin

11,30 € pour 100 g

11,78 € pour 75 cl

6,77 € pour 270 g

Gratuit dans le parc de la Chartreuse

Question 3: de quelle quantité auras-tu besoin pour 100 pots ?

Question 4: Quel va être notre prix d'achat pour 1 pot ?

Question 5: Quel va être notre prix d'achat pour 100 pots ?

Pour 1 pot mon prix d'achat est de : _____

Pour 100 pots mon prix d'achat sera de: _____

Question 6 : À combien devons-nous vendre 1 pot pour réaliser un bénéfice de 1,50 € ?

Question 7 : Quelle somme d'argent aurons-nous en poche si nous vendons nos 100 pots ?

Question 8 : Mais quelle somme d'argent aurons-nous réellement gagnée étant donné que nous devons rembourser les marchandises ?

Question 9 : Quelle quantité de pesto pouvons-nous vider dans un pot de confiture vide ? Et donc quelle quantité de pesto nous faut-il pour 100 pots ?

10) Combien de temps devons-nous prévoir pour réaliser 100 pots ?

11) Comment imagines-tu le packaging de notre pesto pour qu'il soit présentable, appétissant et gratuit ?

12) Quelles sont tes idées pour promouvoir la vente de ce produit ?

13) De quels ustensiles avons-nous besoin ? Et qui les apportera ?

Pesto d'ail des ours

Pesto sauvage parfumé, délicieux qui ne prend que quelques minutes

Type de plat : Sauce

Cuisine: Française

Temps de préparation : 10 minutes

Service : 4 personnes

Ingredients pour 1 pot

- 100 g ail des ours
- 30 g pignons de pin
- 3 cl huile d'olive vierge extra
- 30 g de pecorino romano râpé
- sel

Instructions

- Laver les feuilles d'ail des ours et retirer le bas de la tige. Les couper en lanière puis les mettre dans le bol du mixeur avec le sel, les pignons et l'huile

- Mixer par à coups (afin de ne pas trop chauffer) puis ajouter le fromage. Un doit obtenir un ensemble pâteux, plus ou moins homogène. Si trop sec ajouter encore un peu d'huile.

- Consommer de suite ou conserver au frais, dans un pot, recouvert d'huile d'olive et de film alimentaire au contact.

Les ingrédients au magasin

11,30 € pour 100 g

11,78 € pour 75 cl

6,77 € pour 270 g

Gratuit dans le parc de la Chartreuse

Aide question 3
Si pour 1 pot j'ai besoin de
... Pour 100 pots j'ai besoin de 100 x plus

100 g d'ail des ours X _____

30 g de pecorino X _____

3 cl d'huile d'olive X _____

30 g de pignons X _____

ANNEXE 3.1 : Aide préparée

ANNEXE 3 : ER3

| | SR | Verbatims étudiante ULiège | Verbatims enseignante | Étiquettes interprétatives |
|---|-------|--|--|---|
| 1 | SR4.4 | Parfait. Euh ... Bah, maintenant, ça fait plusieurs fois qu'on se voit et je pense que tu connais un peu la démarche. La première [oui] question, c'est bah sur quoi souhaites-tu revenir ? Est-ce qu'il y a des éléments sur lesquels tu souhaites revenir comme ça euh ... ? | <u>Bah j'ai l'impression que j'ai un petit peu appliqué tous les conseils au fur et à mesure de, de nos entretiens.</u> Donc ici, et ça, j'ai pensé un peu à la dernière minute. <u>C'est vrai que déjà, savoir ce que c'est qu'un calcul et une réponse, bah ce n'est pas évident pour tout le monde. Donc ... Ici, je l'ai bien écrit au tableau.</u> Et puis, j'ai fait en sorte vraiment que les quatrièmes soient ensemble et d'isoler les élèves plus en difficulté. J'ai fait, mais ça, je le faisais déjà avant, mais des groupes homogènes. Et donc, c'est vrai qu'ici, ça a été, je trouvais très simple en tout cas, de me focaliser sur les élèves en difficulté. Et je trouvais que cette fois-ci, ils étaient tous bien rentrés dans le travail. Fin, parce que j'ai pu rester avec eux. Je pense que si j'étais allée un petit peu à gauche, à droite, ils ne seraient jamais rentrés dans le travail, Victor, Louis et hum ... Basile. Je trouve que, qu'ils attendent un peu toujours ma présence pour s'y mettre. <u>Mais bon, voilà. J'aimerais bien qu'ils soient plus autonomes dans la, dans la recherche quoi.</u> Euh ... Alors, après, ce qui m'embête, c'est que je ne sais pas ce qu'Jules a fait | <u>Elle tente d'appliquer les conseils discutés</u> <u>Je montre ce qui est attendu</u> Grouper les élèves en groupes homogènes m'a permis de me concentrer sur les élèves en difficulté Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, a pu favoriser l'entrée dans la tâche Pour certains élèves, l'entrée dans le travail dépend fortement de la présence de l'enseignante <u>L'enseignante exprime le souhait de voir certains élèves plus autonomes</u> |

| | | | | |
|---|-------|---|---|---|
| | | | alors que c'est un bon élève en mathématiques. Mais euh ... Fin, voilà, je ne saurais pas tout voir non plus en fait. Euh ... | |
| 2 | SR4.3 | Et par rapport aux pistes que tu as essayées de mettre en application ici, notamment par rapport au fait d'explicitier bah le calcul, la réponse, de les mettre ensemble, de rester [oui] un peu avec eux, est-ce que tu as l'impression que ça a eu des, des effets positifs, négatifs ? | Oui, oui, si c'était positif de les mettre ensemble. Au moins, ils travaillaient, ils travaillaient. Ce qu'il y a, c'est que oui, en effet, si je ne suis pas là, je crois qu'ils ne travaillent plus. Il faut que je sois là, c'est tout. Mais ça les a lancés. <u>Peut-être qu'après, quand on va continuer ça en plan de travail, ils verront mieux ce qu'ils doivent faire quoi. Là, je pourrais peut-être les laisser plus autonomes, enfin, j'espère.</u> | Placer les élèves selon des groupes davantage homogènes semble favoriser l'engagement dans le travail Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, a pu favoriser l'entrée dans la tâche Pour certains élèves, l'entrée dans le travail dépend fortement de la présence de l'enseignante <u>L'enseignante exprime le souhait de voir certains élèves plus autonomes</u> <u>Un accompagnement rapproché en début d'activité permet de laisser les élèves en difficulté travailler ensuite de manière plus autonome</u> |
| 3 | SR3.2 | Ici, t'as l'impression en tout cas, qu'il y a eu, le fait de rester notamment avec Louis, Victor et Basile, t'as l'impression que ça a eu un effet positif sur leur compréhension [oui] de la, entre guillemets, ... | <u>Énormément, oui. Fin, moi, j'ai l'impression, oui. Le fait qu'ils dessinent, fin en tout cas, ils savaient chaque fois me donner euh les bonnes réponses. Maintenant, j'ai vraiment le sentiment que ce sont des enfants qui doivent être rassurés parce que je n'ai pas fait grand-chose.</u> | <u>Proposer une organisation sous forme de groupes davantage homogène permet de sécuriser les élèves en difficulté</u> <u>Je les soutiens en donnant les démarches mais les</u> |

| | | | | |
|---|--------------|---|--|---|
| | | | Fin, j'ai juste donné les, les démarches, mais ils, ils trouvaient tout de suite, par exemple, que pour le carré, il fallait multiplier les quatre côtés. Fin, ils, je ... Dans leur tête, ils savent faire les calculs, ils comprennent. Mais, ils ont besoin de quelqu'un pour ... qui soit là pour les encourager et les, et les aider dans ... à avancer. Mais, sinon, je crois qu'ils comprennent la matière. | <u>réponses venaient spontanément</u> |
| 4 | SR3.2 | Et tu dis, j'ai donné les démarches. Est-ce que tu les as données comme ça ou est-ce que tu as utilisé une autre manière de trans, de communiquer ? Fin, comment est-ce que tu as fait en sorte de gérer ces trois élèves-là sans pour autant, comme tu dis, leur donner les réponses comme ça euh ? | <u>Bah, en faisant dessiner, tu vois ? C'est le petit schéma, chaque fois dessiner la forme du terrain. Je crois que ça leur a permis de clarifier euh les données du problème et clarifier la situation du problème quoi.</u> | <u>J'invite les élèves à dessiner la situation ce qui les aide à construire leur propre compréhension du problème</u> |
| 5 | SR2 SR3.2 | Ok [oui]. Alors euh, ici, donc moi, j'ai réalisé quelques petites vidéos durant euh bah la recherche math. On va revenir d'abord sur la quatrième vidéo, qui est celle-ci, bah justement. Comme la dernière fois, si tu souhaites mettre pause, on met pause, [d'accord] on en discute. <i>[Visionnage de la première vidéo]</i> . Qu'est-ce que tu attends d'eux ici quand tu donnes la petite consigne avant qu'ils se mettent au travail ? | De faire le dessin, tu veux dire ? [Oui]. <u>C'est juste, en fait, je me dis, une fois qu'ils auront le dessin, qu'ils auront les données du problème, ils pourront les placer à côté de chaque côté. En fait, c'est ça. Je ne veux pas qu'ils tracent à l'échelle leur euh, leur forme. C'est plus pour euh ranger leurs données, trier leurs données, tu vois ce que je veux dire ?</u> | <u>J'invite les élèves à dessiner la situation ce qui les aide à construire leur propre compréhension du problème</u> |
| 6 | SR3.2 | Oui, et est-ce que tu penses que cette consigne a été comprise par la plupart des élèves ? | Euh, en tout cas, je suis passée, j'ai vu que tout le monde avait fait un petit dessin, oui. [Ok. Alors ...]. <u>Alors, peut-être pas</u> | <u>J'invite les élèves en difficulté, particulièrement, à dessiner la situation ce qui les</u> |

| | | | | |
|---|-------|---|--|--|
| | | | <u>ceux qui n'en ont pas besoin, tu vois ? Mais c'était pas grave au fait. Moi, c'est juste pour aider. Il n'y a pas besoin. Si Sam et François savent très bien ce que c'est qu'un triangle, ils n'ont pas besoin, en effet, de dessiner le triangle quoi.</u> | <u>aide à construire leur propre compréhension du problème</u> |
| 7 | SR2 | On va continuer la vidéo. [Mh]. <i>[Visionnage de la suite de la vidéo]</i> . [Rires]. | <u>Déjà, rien que ça, c'était difficile pour eux.</u> [De ?]. Écrire « école 1 », tu vois ? Enfin, je veux dire, toute tâche doit ... Tu vois, <u>ils, en fait, ils n'avaient déjà pas compris qu'ils devaient prendre leur feuille, écrire « école 1 »</u> euh ... | <u>Certains élèves rencontrent des difficultés dès la mise en route de la tâche, même face à des consignes élémentaires</u> |
| 8 | SR4.1 | Et est-ce qu'il y aurait un moyen d'être encore plus euh ... on va dire [productifs ?] encore plus clair [oui] par rapport à cette consigne donnée ? Donc tu as dit ... | <u>Oui, évidemment, noter au tableau. J'aurais pu faire ça.</u> [Noter au tableau, oui]. <u>Bah mettre, euh. Bah, voilà, vous avez votre feuille, vous écrivez école 1. Et puis, alors après, vous euh répondez. Mais c'est parce que j'ai l'habitude de fonctionner comme ça. Et donc, la plupart savent très bien qu'on met question 1. [Oui]. Tu vois, je leur donne souvent des petits défis comme ça, de plus en plus difficiles. Et euh ... Et donc, ils savent qu'ils doivent fonct, fonctionner comme ça. Pas eux ... Mais ...</u> | <u>Ce qui est fait régulièrement en classe n'a pas besoin d'être répété</u> <u>Certains élèves rencontrent des difficultés dès la mise en route de la tâche, même face à des consignes élémentaires</u> |
| 9 | SR4.2 | Et justement, si, si entre guillemets, il n'y a que ces trois élèves-là qui ont cette difficulté de comprendre bah le, l'organisation de la feuille, est-ce que tu ne pourrais [oui] pas directement ... Là, là, en | <u>J'aurais pu même faire déjà une feuille où il est déjà mis école 1, école 2 hein. [Ok]. On est d'accord. Mais euh ... oui, c'est vrai que je me suis dit euh ... En fait, ce qu'il y a, c'est quand les consignes durent trop longtemps, tu</u> | <u>Je pourrais proposer une version plus guidée de la tâche</u> <u>Des consignes trop longues peuvent faire décrocher les élèves qui ont déjà compris</u> |

| | | | | |
|----|--------------|--|---|--|
| | | soi, tu as dit, il faut écrire école 1, école 1. [Mh, mh]. Tu l'as d'ailleurs répété trois fois [oui] pour chaque élève. Est-ce que tu ne pourrais pas essayer de, bah justement, de prendre à la limite une feuille à toi et de montrer, voilà « j'écris école 1 » ... | en perds aussi. Donc, il y en a qui étaient déjà prêts à partir. Donc, finalement, je préférerais être avec ce petit groupe et dire, bah voilà, il n'y a qu'eux qui ont vraiment eu ce problème-là. Je trouve que les autres ... Enfin, il me semble que non. Chez les autres, ça a été. Euh ... Oui, mais c'est vrai que j'aurais pu continuer ou dire, allez, les autres, vous partez déjà. Et puis moi, je montre comment on, on, on dispose euh [c'est ça] les exercices sur la feuille quoi. Ça c'est ... J'aurais pu. | Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, a pu favoriser l'entrée dans la tâche L'enseignante envisage une différenciation du rythme pour accompagner certains élèves sans freiner ceux qui sont prêts |
| 10 | SR2 SR3.1 | <i>[Visionnage de la suite de la vidéo]. [Rires]. [Entrée d'une tierce personne].</i> Alors ici, quel type d'interaction observes-tu entre les élèves et toi ? | Euh ... Donc, en fait, ici, ils sont plus en train de m'expliquer ce qu'ils ont compris dans la situation de problème. Et moi, je leur demande s'ils ont bien compris et puis alors après, je leur dis de tracer le carré. | L'enseignante mobilise la verbalisation pour valider la compréhension avant de proposer une mise en action |
| 11 | SR3.2 | Et tu leur demandes s'ils ont bien compris comment ? | Euh ... <u>En demandant quelle forme, de quelle forme on parle dans la situation de problème.</u> | <u>Je favorise un étayage sous forme de « questions-réponses »</u> |
| 12 | SR3.2 | Donc vous fonctionnez en fait avec des questions-réponses. [Oui]. Est-ce que tu penses que ça a eu un impact sur leur manière de fonctionner ou en tout cas sur la manière de ... sur leur manière de travailler par après ? Est-ce que tu penses que ça a eu des effets par rapport à leur travail à eux, le fait de fonctionner justement euh avec des questions-réponses à ce moment-là ? | Euh ... Attends, je réfléchis à ... Oui, mais alors je réfléchis à quel autre moyen j'aurais pu trouver pour que ce ne soit pas un système de questions-réponses. Ah, peut-être juste demander, dessine et puis je regarde. Pas de verbaliser. <u>En fait, je pense que le fait de verbaliser me permettait de passer à un autre enfant, plutôt que d'attendre qu'il dessine. Je crois que c'est pour ça que j'ai demandé ça. Je pense</u> | <u>L'enseignante utilise la verbalisation comme moyen de validation rapide pour optimiser la gestion du groupe</u> |

| | | | | |
|----|----------------|---|---|---|
| | | | <u>que tous les trois savent ce que c'est qu'un carré. J'en suis même sûre. Et donc, le temps qu'il dessine son carré, je pouvais passer à l'autre enfant, en gros.</u> | |
| 13 | SR3.3 SR4.1 | En tout cas, ici, fin, quand on parle d'explicitation de manière générale, il y a des, des auteurs et des chercheurs qui préconisent le fait en fait d'interrompre les élèves dans leur euh, dans leur action, dans leur euh ... oui, dans leur action. Et ils disent en fait qu'il faut les observer, les interrompre et alors poser des questions pour essayer de, que eux expriment ce qu'ils sont en train de faire. Est-ce que ça, tu penses que ça pourrait être pertinent, notamment vis-à-vis de leur compréhension ? | <u>Mais ça, je pense que j'ai un peu fait ça parce que euh ... Oui, ça peut être pertinent. Sauf qu'en même temps, après, il ne faut quand même pas euh, tu vois, qu'ils, qu'ils perdent le fil de ce qu'ils font, en fait. Donc, oui. Euh, par exemple, comme Victor, tu vois, qui mettait directement, plutôt que de faire euh $4 + 4 + 4 + 4$ ou 4×4, il mettait $8 + 8$. Mais d'où il vient ce 8 ? Et donc, il me l'a expliqué. Donc, est-ce que c'est intéressant de lui demander pourquoi ? Oui, mais maintenant, je sais que lui, il sait pourquoi il a mis 8. Ça ne vient pas de nulle part. [C'est ça]. Mais euh comprendre pourquoi il a mis 8, moi, moi, en tout cas, ça me permet de comprendre si lui a compris. C'est juste pour moi que c'est intéressant.</u> | Interrompre les élèves pour leur demander d'expliciter ce qu'ils font peut être pertinent afin de vérifier leur compréhension <u>Interrompre les élèves pourrait leur faire perdre le fil de ce qu'ils sont en train de faire</u> Derrière toute réponse donnée par un élève, il y a un raisonnement qui fait sens pour lui |
| 14 | SR2 SR3.2 | Alors, justement [oui], par rapport à ce question-réponse et le fait de se dire que parfois, on part du principe que les élèves comprennent, alors que ce n'est pas forcément le cas. Ici, moi, j'ai réalisé un petit entretien avec Lise (annexe 3.1). Et je trouve que c'est un entretien vachement intéressant, notamment dans les réponses qu'elle donne. [Ah]. <i>/Visionnage</i> | Mh, alors, quand je suis passée dans les bancs, j'ai vu que oui, en tout cas, personne n'est parti sur la superficie. Ça, non. Et alors euh, dans les calculs, c'était juste. Maintenant, je ne suis pas passée dans tous les bancs. Euh ... Et alors, chez Lise, j'ai vu qu'elle faisait les calculs. Si je me rappelle bien, elle était dans le bon. Euh, bah d'où, en fait euh, cette petite correction | Je passe dans les bancs pour jauger la compréhension des élèves L'enseignante reprend les productions des élèves afin de les regarder, à posteriori, et évaluer leur compréhension |

| | | | | |
|----|-------|---|---|--|
| | | <p><i>de l'entretien</i>]. [Rires]. [Pour Lise c'est pas facile en plus]. [Ah, quand même, elle l'a sorti]. Elle l'a sorti. [Rires]. Est-ce que justement, par rapport à ça, tu penses que les élèves ils avaient compris qu'il fallait calculer le contour ? Comment ... oui ?</p> | <p>collective après. De toute façon, moi, j'ai repris les, les recherches maths chez moi et je vais regarder en fait où ils en sont dans leurs euh ... euh dans leurs, dans leurs exercices et dans leur recherche de, de réponses quoi.</p> | |
| 15 | SR3.2 | <p>Et justement, tu parles de correction collective. Quel était ton objectif à ce moment-là quand tu [mh], quand tu l'as réalisé ?</p> | <p><u>En fait, c'était juste pour faire une petite conclusion par rapport au travail, euh pour voir s'ils avaient compris euh ce que ça voulait dire, largeur, longueur, etc., d'un rectangle. En tout cas, si ... grâce aux petits problèmes, ils avaient déduit euh des définitions de mots, tu vois ? C'était plus pour ça. Euh ...</u> Qu'est-ce que je voulais savoir aussi en faisant ça ? <u>En fait, j'ai regretté d'avoir fait ressortir la formule du carré parce que je me disais, j'aurais préféré qu'ils la retrouvent en recherches maths euh individuelles. Mais je me dis que ce n'est pas grave, je suis sûre qu'il y en a qui ont oublié. Et euh ... En fait, j'ai voulu qu'on trouve la formule du carré ensemble parce que je me disais, le but est de leur faire comprendre ce que c'est qu'une formule, qu'on utilise plutôt des lettres que des chiffres. Et je voulais qu'après bah, ils trouvent la formule du rectangle, que je voulais qu'ils trouvent la formule du, du triangle isocèle, etc. Et que si je ne leur donnais</u></p> | <p><u>Une correction collective permet de conclure le travail et de vérifier si les élèves ont construit le sens des notions</u> Je regrette d'avoir donné une formule sans qu'ils ne la trouvent par eux-mêmes Une première formule a été construite collectivement afin qu'ils se familiarisent avec celles-ci et qu'ils puissent en trouver d'autres par après <u>Un moment en collectif est utilisé pour introduire une nouvelle notion</u></p> |

| | | | | |
|----|--------|---|--|---|
| | | | pas d'exemple, ils n'y arriveraient pas, tu vois ? [Oui]. C'est pour ça que j'ai fait ça tout à l'heure. <u>Et alors, je voulais quand même introduire la notion de périmètre quoi. Dire que contour, c'était périmètre. Et voir si les troisièmes avaient déjà vu ça avant.</u> | |
| 16 | SR3.2 | Et est-ce que, si tu devais euh, euh reproduire cette leçon, en tout cas cette recherche maths, est-ce que tu placerais cette correction collective aussi tard ou pas spécialement ? Enfin, aussi tard, en tout cas à ce moment-là, quoi. | Oh, oui, quand même pas plus tôt. Parce que, fin, parce que j'ai vu que [cafouillage] 95 % de la classe était en travail et en recherche. Si j'avais vu que ils étaient, fin s'ils ramaient ou quoi, là, après un quart d'heure, j'aurais déjà dit stop. Mais ici, j'avais l'impression que ça roulait. Alors toi, tu n'as peut-être pas eu cette impression-là. T'as vu beaucoup, t'as vu des enfants en difficulté ? | L'enseignante adapte le moment de la correction collective en fonction de l'engagement observé des élèves |
| 17 | Expert | Alors, pas forcément en difficulté. Mais notamment, j'ai vu certains élèves qui ne comprenaient pas ce que c'était le terme contour. [Ok]. Et donc, en fait, notamment ici ... | Mais est-ce qu'ils se sont entraînés ? Parce que le but, comme ils étaient par deux ou trois, c'était aussi qu'il y ait cet échange [exactement] sur le mot contour ... | L'entraide fait partie de mes pratiques |
| 18 | Expert | Mais j'ai vu ... Après, j'ai pas observé [mh, mh] tous les groupes, mais j'ai vu plusieurs groupes qui fonctionnaient. Et ça, d'ailleurs, je l'ai noté, euh ... | En, en se regroupant. Mais ça, c'est [recherche de la vidéo] parfait si c'est de la coopération, tu vois ? [Oui, oui, oui]. Ça me dérange pas trop. | |
| 19 | SR2 | C'était la vidéo 6. C'était celle-ci. [Mh, mh]. Voilà, il y a beaucoup d'élèves qui fonctionnaient comme ceci. [Je vais écouter]. Bah, il n'y a pas grand-chose à écouter ici, c'est observer. Donc, | Ah oui, qui ont multiplié les côtés. | |

| | | | | |
|----|----------------|--|---|---|
| | | école 1, 4 x 4. École 2, 5 x 3. École 3, 3 + 4 + 5. Mais c'est surtout, en fait, l'école 2. Il y a beaucoup de groupes ... | | |
| 20 | SR3.1 | Qui réalisaient, oui, qui réalisaient ce calcul. | Ah oui. Et dans la petite synthèse, j'ai dit que, il fallait additionner les côtés, sauf, en effet, quand c'était les côtés de même longueur, qu'on pouvait les multiplier. | J'explique qu'il est possible de simplifier des formules |
| 21 | SR3.2 | Et pourquoi tu penses qu'ils ont [cafouillage] fin, qu'ils ont utilisé ce calcul-là ? | <u>Parce que, comme ils ont fait pour le carré, évidemment, ils ont fait la même chose pour le rectangle. Comme ils ont multiplié les côtés du carré, étant donné que c'était les mêmes, ils se sont dit bah qu'ils pouvaient faire euh ... qu'ils pouvaient multiplier les côtés des rectangles.</u> | <u>La simplification est incomprise par certains élèves et la généralisent à d'autres calculs</u> |
| 22 | SR2 | C'est ça. Donc, justement [oui], tu vas voir, c'est un rapport avec l'entretien de Lise. Mais en tout cas, j'ai observé qu'il y avait pas mal de groupes qui avaient fonctionné comme ça pour l'école 2, puisqu'à mon avis [oui], il y avait, pour l'école 1, ce calcul-ci. [Visionnage de la suite de l'entretien]. [Elle l'a su te le montrer ?]. Oui. [Bien, elle a quand même bien évolué [...]. Plus pratique [...]. Super]. [Rires]. | Non, mais ça, par contre, je pense qu'elle l'a vraiment compris, mais après l'expliquer, elle a eu du mal. <u>Si j'avais mis, c'est de ma faute, j'aurais dû mettre un, un carré de 3 mètres. Tu vois, ici, je les ai embrouillés, en fait.</u> | Derrière toute réponse donnée par un élève, il y a un raisonnement qui fait sens pour lui Expliquer son raisonnement peut ne pas être évident pour un élève <u>L'enseignante reconnaît que la tâche était ambiguë</u> |
| 23 | SR3.1 SR4.1 | Et bah, dans l'entretien [oui], j'ai vu qu'elle ne comprenait pas ce à quoi je voulais arriver. [Oui]. Donc, je lui ai mis un carré de 5 mètres. [Oui]. Et elle a fait 5 x 5. [Ah mince !]. Et notamment, | <u>Si, mais euh quand j'ai montré sur le tableau, j'ai fait, le coté x 4, et on montrait, mais c'est vrai qu'on ne s'est pas éternisé là-dessus. Mais qu'euh ... Et on a montré, d'ailleurs, que ça pouvait être</u> | <u>Je montre la manipulation</u> Je reconnais qu'on ne s'est pas éternisé sur cette notion |

| | | | | |
|----|-------|---|--|---|
| | | Jules, c'était pareil. [Mh, mh]. Je, je, je lui ai posé quelques questions et pareil, c'était, il m'a dit 5×5 . Et donc, j'ai essayé de comprendre ce qu'ils entendaient, en fait, derrière [oui] les nombres, fin, en tout cas les chiffres qu'ils écrivaient. Et c'était, oui, puisqu'il y avait 5 mètres, et bah puisque c'est chaque fois 5 mètres, ils ont décidé de mettre 5×5 ou 4×4 . [Ah, d'accord]. Et donc, justement, avec toutes ces informations-là, est-ce que tu ne penses pas qu'une euh, qu'une mise en commun, en tout cas, après avoir un petit peu cherché, aurait été intéressante ? | <u>remplacé par une addition.</u> Maintenant, moi, je vais revenir là-dessus, évidemment, c'était ma première leçon sur le périmètre. | Une notion est réabordée plus tard et pas qu'une seule fois |
| 24 | | Évidemment, oui. [Mh, mh]. | Mais euh je l'ai fait quand même à la fin, faire ça, il me semble. Mais euh c'est vrai que j'aurais dû réexpliquer que on met, la formule, c'était coté, parce que peu importe le nombre de mètres du côté, on multipliait toujours par 4 parce que c'était 4 fois les mêmes. Je ne l'ai pas dit, non ? Je ne l'ai pas dit ? [Euh, je ne sais plus]. | L'enseignante réalise qu'elle aurait dû expliciter davantage le sens mathématique de la formule |
| 25 | SR4.1 | Et donc [oui], je regarde un peu. [Mais je vais revenir dessus de toute façon]. Et comment, justement, bah par rapport à ça, comment est-ce que tu reviendrais dessus si, notamment, on partait du principe qu'il faudrait fin, qu'il faudrait utiliser en partie une certaine explicitation ? Est-ce que tu penses que | De recommencer par ça. | |

| | | | | |
|----|-------|--|--|--|
| | | ça pourrait être pertinent ? | | |
| 26 | SR4.1 | De recommencer par ça [mh, mh], en tout cas, avant peut-être de les relancer <i>[inaudible]</i> . | C'est ce que je voulais faire. Donc, à mon avis, le lundi de la rentrée, bah je commencerai par rappeler tout ce qu'on a vu par rapport au, au périmètre. On referait une petite synthèse collective. Et puis alors, après, je redistribuerai les feuilles et en avant quoi. | Un rappel est nécessaire avant de les faire retravailler en groupe ou en travail individuel Une notion est réabordée plus tard et pas qu'une seule fois |
| 27 | | Ok. Alors, je regarde vite si je n'ai pas autre chose à dire. Oui, Jules, c'était pareil. J'avais une vidéo, mais c'est la même chose que Lise. | On voit que tu n'as pas demandé à Sam ou Clémentine. | |
| 28 | SR4.1 | Ah non, non, non. [Rires]. Ici, on se focalise sur les élèves en difficulté. <i>[Rires]</i> . [Rires]. En tout cas, qui ont des difficultés. <i>[Interruption par une personne tierce]</i> . Voilà, bientôt fini. J'ai juste une dernière question ici en tête. C'est justement par rapport au fait de verbaliser, de les aider à verbaliser leurs stratégies [oui], comme j'ai fait un peu avec Lise ici, est-ce que tu penses que ça pourrait les aider en fait ? Est-ce que tu penses que ça pourrait être bénéfique pour eux ? | Oui, évidemment. Je pense que oui. Verbaliser, c'est ... Quelqu'un qui verbalise, c'est comme un enfant qui réexplique à un autre. Il réinvestit ce qu'il a compris en, en verbalisant, en donnant, en mettant des mots sur, sur ses stratégies, sur ses opérations. | Verbaliser permet à l'élève de mettre en mots ses stratégies et de renforcer sa compréhension |
| 29 | SR4.1 | Et comment [oui] on pourrait aider ces élèves-là à verbaliser ces stratégies, fin leurs stratégies ? | <u>Peut-être en leur demandant euh d'écrire peut-être la phrase pour qu'ils aient le temps de réflexion. Euh ... il y aurait ça, ou euh expliquer à un autre enfant une fois qu'ils ont compris. Ça aussi, ça permet de, de mettre des mots sur c'est,</u> | <u>Différentes stratégies sont possibles afin d'inviter les élèves à verbaliser leurs stratégies (comme expliquer à un autre enfant ou au groupe classe)</u> |

| | | | | |
|----|-------|--|--|--|
| | | | <u>sur ce qu'on fait. Euh ... Voilà. Ou, ou dire devant tout le monde.</u> Mais ça, il faut que l'enfant soit prêt. Moi, je pense qu'il faut qu'ils y pensent avant. <u>Ou alors faire carrément l'exercice de : réfléchissez un peu, écrivez une petite phrase qui permettrait, par exemple, d'expliquer à quelqu'un qui ne connaît pas euh ce qu'il faut faire.</u> | La prise de parole devant le groupe classe n'est pas un exercice facile pour tous les élèves |
| 30 | SR4.2 | Et comment, ou en tout cas, en quoi ça pourrait être intéressant pour toi euh de voir si le fait qu'ils verbalisent, ça a un ... Non, je reformule ma phrase. [Vas-y]. Ici, j'ai noté. Comment est-ce que toi, tu pourras voir sur le moment même que le fait qu'ils verbalisent ça a un impact positif pour la suite de leur apprentissage ? | Attends, répète un peu. | |
| 31 | SR4.2 | Donc, comment pour toi [oui], le fait qu'ils verbalisent, ça peut être intéressant sur le moment ... Non, je reformule. [Oui]. [Rires]. [Rires]. Donc, on se dit ici que le fait de verbaliser, ça pourrait être une bonne idée, ça pourrait les aider [oui, oui], etc. Mais comment sur le moment même, on pourrait voir que ça a un impact au niveau de leur apprentissage, le fait qu'ils verbalisent ? | Ah bah, ça montre directement que tu as compris. Je pense qu'euh le plus difficile, c'est de verb, de verbaliser, c'est euh, c'est réinvestir ses connaissances. Donc euh, moi, je pense qu'une fois, tu peux très bien ... C'est comme l'enfant qui va te dire qu'euh, qui, qui va te donner une réponse directement, mais sans, sans écrire le procédé. Ça veut dire qu'une fois qu'il arrive à écrire le procédé de son calcul, c'est qu'il a bien compris ce qu'il faisait, vraiment ce qui se passait dans sa tête. | Une verbalisation par l'élève permet à l'enseignante de se rendre compte de sa [à l'élève] compréhension Expliquer son raisonnement peut ne pas être évident pour un élève Écrire le procédé est perçu comme une preuve que l'élève comprend ce qu'il fait |
| 32 | SR1 | Ok. [Oui]. Avant de terminer, est-ce que tu | Euh ... Non, mais je t'avoue qu'il faut toujours un peu plus de recul. C'est | La remise en question après une leçon est perçue |

| | | | | |
|----|-------|---|--|---|
| | | souhaites revenir sur quelque chose encore ? | parfois demain que je vais me dire euh, ah j'aurais peut-être dû faire ça ou faire ça. Peut-être montrer concrètement ce que c'est qu'un périmètre avec de la laine et, tu vois, et des jardins et tout ça. Là, ils sont en troisième. Je pense que rien que le petit dessin était suffisant, mais voilà, peut-être pas. Euh ... | comme une démarche bénéfique Est-ce qu'un simple dessin est suffisant pour permettre aux élèves de visualiser ce qui est demandé ? |
| 33 | | Bah, si même demain, après-demain [oui], il y a des idées qui te viennent, n'hésite pas à me faire un petit vocal. [C'est ça]. Ou en tout cas euh, faire un autre petit retour. | Et toi, tu as des idées toi ? | |
| 34 | SR1 | Moi, j'ai des idées, mais juste par rapport à ça, [attends, je réfléchis encore] on a terminé ? | Euh, oui. Qu'est-ce que j'aurais pu faire d'autre ? Mh ... Oui, peut-être que par ilot euh, ils auraient pu euh ... Ah ! <u>Peut-être que ce qui aurait pu être chouette, c'est qu'à la fin euh, chaque ilot euh écrive sa démarche et puis la présente devant tout le monde et mette en commun sa démarche.</u> Euh ... Et même en faisant <u>genre une présentation, une belle présentation, quoi, avec dessiner le terrain, expliquer, mettre une formule, un calcul, ou mettre tous les calculs possibles pour trouver le contour d'une forme.</u> | <u>Une présentation des démarches trouvées par chaque groupe aurait été intéressante</u> |
| 35 | SR3.2 | Et quels seraient les impacts de fonctionner comme ça ? | Bah, après, bah du coup, tu fais une photo et tu glisses ça dans le cahier outil et c'est ta synthèse, quoi. C'est vrai qu'en fait, j'ai souvent fonctionné comme ça. Mais ici euh, je m'étais dit que c'était à force de faire tous les petits problèmes qu'on | Une trace visuelle issue de la mise en commun construite par les élèves en groupes peut servir de support de synthèse L'enseignante mise sur une pratique répétée pour faire |

| | | | | |
|----|-------|---|---|---|
| | | | allait plutôt arriver à une généralisation, tu vois ? [Oui]. Donc ici, j'attendais un peu plus parce qu'il y en a qui sont qu'au troisième problème, tu vois ? Mais c'est quelque chose qui peut se faire à la fin, pour moi, plutôt à la fin. Et voilà. | émerger une généralisation Tous les élèves n'avancent pas au même rythme |
| 36 | SR4.1 | Et donc, justement, tu dis [mh] c'est à force de faire les petits calculs qu'on arriverait à une généralisation. [Oui]. Est-ce que comme on a vu Lise ou Jules qui avaient notamment au calcul 2, enfin à l'école 2, réalisé un calcul qui était erroné, comment on pourrait essayer de euh revenir sur ces calculs erronés sans qu'ils arrivent pour, fin, sans qu'ils réalisent tous les calculs <i>[inaudible]</i> ? | Bah moi, en reprenant les feuilles, tu vois, moi je vais pouvoir euh voir où ils en sont chacun <u>et au prochain plan de travail, je les appellerai, tu vois ? Je dirai euh ... Je distribuerai les feuilles et je dirai : « Ceux qui n'ont pas reçu leur feuille, ils viennent près de moi ».</u> Mais j'expliquerai. [C'est ça]. Et puis je pense qu'à la fin, on pourra vraiment euh, oui faire des ... c'est ça, faire des petites conclusions dans chaque îlot et faire des petits panneaux même, ça pourrait être amusant des petits panneaux. Et moi je ferai une photo de ces panneaux et puis, PAF, ça me ferait mes synthèses quoi. Et comme ça, ça vient de l'enfant et euh ... ça vient d'eux quoi, c'est eux qui ont construit la synthèse. | L'enseignante reprend les productions des élèves afin de les regarder, à posteriori, et évaluer leur compréhension Je réaborde individuellement ou en petit groupe la notion vue auparavant avec les élèves en difficulté Une trace visuelle issue de la mise en commun construite par les élèves en groupes peut servir de support de synthèse Les réponses doivent venir des enfants |
| 37 | SR1 | Ok. On est bon ? | On est bon. | |

ANNEXE 3.1 : Entretien élève (Lise)

| | Verbatims étudiante ULiège | Verbatims élève |
|----|--|--|
| 1 | Alors, Lise, ici, on va réaliser un petit entretien ensemble. Si tu ne veux pas répondre à une question [mh, mh] ou si tu veux mettre un terme à l'entretien, tu peux euh me le dire quand tu veux et alors on arrête, tu retournes en classe et il n'y a aucun problème. [Ok]. Ok ? Ici, moi j'aimerais bien déjà que tu m'expliques avec tes mots ce que vous venez de voir euh par rapport aux recherches maths que Sarah vous a données. | Alors, en fait, les recherches maths, c'étaient euh des mathématiques et on devait euh calculer tous, tous les jardins de chaque école, comme l'école 1, l'école 2, l'école 3, et ainsi de suite. |
| 2 | Alors, tu me dis que vous deviez calculer les jardins. Est-ce que tu veux être un peu plus précise par rapport à ça ? Est-ce que vous deviez calculer ... Qu'est-ce que vous deviez calculer au niveau des jardins ? | Hum, la rubalise. |
| 3 | La rubalise, c'est-à-dire ? | Hum ... Comment expliquer ça ? Hum ... |
| 4 | Notamment, ici avec le calcul 1, t'essayes de calculer quoi, euh avec l'école 1, t'essayes de calculer quoi ? | Bah, on essaye de faire calculer le terrain, le terrain et les côtés. |
| 5 | Ah, les côtés. Donc, on te demande dans la consigne quel est son ... | Contour. |
| 6 | Est-ce que tu veux bien me montrer avec ton doigt ce qu'est un contour, notamment ici sur le carré ? <i>[Montre le contour du carré]</i> . [C'est ça]. Ok. Donc ça, c'est le contour. Est-ce que tu veux bien expliquer maintenant le calcul que tu as fait pour le premier euh potager, donc l'école 1, et on disait que c'était un carré qui avait, qui a un côté de 4 mètres ? | Alors euh, bah j'ai fait les, les quatre côtés. <i>[Montre les côtés]</i> . Un, deux, trois, quatre. Et après hum, j'ai calculé, mais je n'ai pas fait 4 plus 4 plus 4 plus 4, parce que sinon c'est ... |
| 7 | Est-ce que ça, ça aurait été juste ? | Bah aussi, mais ça prenait encore un peu plus de temps. |
| 8 | Donc, qu'est-ce que tu as fait ? | Quatre fois quatre. |
| 9 | Pourquoi quatre fois quatre ? | Parce que comme, parce que comme ça, ça allait plus vite que faire le comptage pour 4 plus 4 plus 4 plus 4. |
| 10 | Et est-ce que tu veux bien m'expliquer ce que signifient ici chaque fois bah les nombres dans quatre fois quatre ? [Hum]. On entend quoi derrière le, les deux quatres ? [Bah ...]. Le premier quatre, il représente quoi ? | Un. |

| | | |
|----|---|--|
| 11 | Un quoi ? | Un, un, un côté. |
| 12 | Parce qu'un côté mesure ... ? | Quatre mètres. |
| 13 | Donc, le premier quatre, il représente quatre [mètres] mètres. Et le deuxième quatre, il représente quoi ? | Le deuxième côté. |
| 14 | Le deuxième côté. Et ils sont où alors les troisièmes et quatrièmes côtés ? | En haut et en bas. |
| 15 | Oui et dans ton calcul ? Donc, tu me dis que le premier, il représente le pre, le premier quatre mètres, il représente le premier côté. [Hum, hum]. Le deuxième quatre mètres, il représente le deuxième côté. [Hum, hum]. Mais dans ton calcul, ils sont où alors les troisièmes et quatrièmes côtés ? | Bah, on ne les compte pas parce que eux, ce n'est pas les côtés. |
| 16 | Hen, hen. Ok. Si je te faisais un carré. [Hum, hum]. Donc, imaginons ici c'est un carré. Et les carr, les côtés, ils ne mesurent pas quatre mètres, mais ils mesurent cinq mètres. Ton calcul, il ressemblerait à quoi ? | Hum ... Mais ici c'est que des cinq, c'est que des cinq ? |
| 17 | C'est, ah oui, un carré [hen, hen], si un côté mesure cinq mètres, les autres côtés ils vont mesurer combien ? | Bah cinq. |
| 18 | Cinq mètres. Donc ton calcul, il ressemblerait à quoi ? | Hum ... Cinq fois cinq. |
| 19 | Cinq fois cinq. Et on arriverait à combien ? | Vingt-cinq. |
| 20 | Cinq fois cinq et on arriverait à vingt-cinq. Et tu m'avais dit qu'on pouvait aussi faire des plus. Si on faisait des plus, on arrivait à combien, on arriverait à combien ? | Toujours à vingt-cinq, sauf ... |
| 21 | Vas-y, fais le calcul. | [Écrit le calcul]. Cinq plus cinq plus cinq plus cinq. |
| 22 | Ok, donc là, tu as mis combien de cinq ? | Quatre. |
| 23 | Et ça, ça fait combien ? | Vingt-cinq. |
| 24 | Non, compte un peu. | Attends. Vingt. |
| 25 | Vingt. Est-ce que c'est la même réponse ? | Non. |
| 26 | Pourquoi ? | Parce que ... il faudrait cinq pour que ça fasse vingt-cinq. |
| 27 | Ok. | Et, et, et moi, j'ai mis quatre, quatre cinq. |
| 28 | Et pourquoi tu as mis quatre ? | Bah parce que ... il y avait quatre côtés. |
| 29 | Ok. Donc, tu as mis quatre côtés de cinq mètres. | Oui. |
| 30 | Est-ce que ton calcul ici, il est juste alors, ton cinq fois cinq ? | Euh ... Oui. |
| 31 | Donc, le premier cinq, il représenterait, comme tu as dit pour le quatre mètres, il | Bah toujours la même chose, l'autre côté. |

| | | |
|----|---|---|
| | représenterait cinq mètres. C'est la longueur d'un côté. [Oui]. Le deuxième cinq, ce serait quoi ? | |
| 32 | Mais le problème, c'est qu'on n'arrive pas à la même réponse, alors que tu dis que les deux calculs sont corrects. Pourquoi ? | Parce que peut-être dans quatre, on devait compter quatre. Dans cinq, on devait compter cinq. |
| 33 | Oui, mais tu es d'accord qu'on doit chaque fois arriver à la même, à la réponse, si on fait [oui] avec des plus ou si on fait avec des moins. [Hum, hum]. Là, est-ce que tu es d'accord pour que celui-ci soit juste ? [Non]. Cinq mètres plus cinq mètres plus cinq mètres plus cinq mètres. [Non]. Pourquoi ? | Parce que ça fait 20 et que l'autre, c'était 25. |
| 34 | Et pourquoi celui-ci, il serait plus correct que l'autre ? | Parce que c'est la table de cinq. |
| 35 | Alors, on va prendre un bic de couleur. Donc, tu me dis qu'on doit calculer le ... le ... ? | Le côté. |
| 36 | Non, pas le [Euh, euh] côté. | Le contour. |
| 37 | Le contour. On ramassera le capuchon après. On doit calculer le contour. Montre-moi un peu le contour avec le, le marqueur brun. <i>[Repasse sur le contour]</i> . Donc ici, le premier côté, il mesure ... ? | Cinq mètres. |
| 38 | Cinq mètres. Ça, tu es d'accord ? | Oui. |
| 39 | Après, qu'est-ce qu'on fait ? | On, on continue. |
| 40 | Le deuxième côté, il mesure ... ? | Cinq mètres. |
| 41 | Le troisième côté, il mesure ... ? | Cinq mètres. |
| 42 | Le quatrième côté, il mesure ... ? | Cinq mètres. |
| 43 | Est-ce que tu es d'accord pour dire que le calcul, il est correct ? On a mesuré le ... ? | Le, le, le contour. |
| 44 | Qui est aussi le ... ? | Périmètre. |
| 45 | Très bien. Est-ce que tu es d'accord pour dire que ce calcul-ci, il est correct ? Cinq mètres plus cinq mètres plus cinq mètres plus cinq mètres. On arrive au périmètre de ce carré. Tu es d'accord ? | Oui, mais ça va faire la même chose que vingt. |
| 46 | Ok, ça va faire combien, ça ? | Vingt. |
| 47 | Vingt quoi ? | Vingt mètres. |
| 48 | Vingt mètres. Donc, est-ce que tu es d'accord pour dire que ce calcul-ci, il est correct ? | Non. |
| 49 | Pourquoi ? | Parce que ça, ça va être toujours le même qu'avant parce que ... |
| 50 | Oui ... | Oui ... |
| 51 | Vas-y. | Parce qu'il y a toujours un, deux, trois, quatre. Ça fait, ça faisait vingt et on a |

| | | |
|----|--|---|
| | | refait quatre, un, deux, trois, quatre et ça fait vingt encore. |
| 52 | Ok. Mais est-ce que tu es d'accord pour me dire que ce calcul-ci, on vient de le faire ensemble, il est correct ? | Oui. |
| 53 | Ok. Ce calcul-ci, il est correct. On a mesuré le périmètre, le contour de ce carré. Ok ? | Oui. |
| 54 | Jusque-là, tu vois bien ? | Oui. |
| 55 | Maintenant, on va essayer de transformer ce calcul en fois. Il faut essayer de se sortir de l'idée que ça, c'est correct. On va voir ensemble si après [ok], c'est correct, mais il faut essayer de se sortir ça de la tête. Ici, on a combien de côtés de cinq mètres ? | Quatre. Donc, je fais cinq [cinq mètres] mètres fois euh quatre mètres. |
| 56 | Pourquoi quatre mètres ? | Quatre parce, hum, quatre mètres parce qu'il y a quatre fois cinq. Donc, je me suis dit que c'était quatre. |
| 57 | Donc, est-ce que c'est quatre mètres ou quatre « rien » ? | Quatre « rien ». |
| 58 | Parce que c'est quatre ... [côtés]. Très bien. Donc, on a quatre côtés qui mesurent combien chacun ? | Cinq mètres. |
| 59 | Donc, on arrive à une réponse qui est de ? | Vingt mètres. |
| 60 | Est-ce que les deux réponses sont les mêmes ? | Non. [Vingt mètres ...]. Euh, si, si ! |
| 61 | Ah, tu m'as fait peur. [Rires]. Donc, ça et ça, on arrive à un périmètre pour ce carré qui est de ... ? | Vingt mètres. |
| 62 | Vingt mètres. Ici, donc, toi tu as mis quatre mètres fois quatre mètres. Est-ce que c'est correct ? | Oui. |
| 63 | Pourquoi ? | Parce qu'il y a que des quatre. Donc, on ... On va pas, se, se ... |
| 64 | Il n'y a que des quatre, mais regarde un peu ce calcul-ci. On a dit qu'il y avait un côté qui mesurait cinq mètres. Et le quatre ici, est-ce que c'est quatre mètres ? | Non. |
| 65 | C'est quatre ... ? | Tout court. |
| 66 | Oui, et donc ça représente quatre ... [côtés]. Côtés. Donc, ici, est-ce qu'on va laisser quatre mètres fois quatre mètres ? | Non. |
| 67 | On va mettre quatre mètres fois ... ? | Quatre. |
| 68 | Quatre. Et le deuxième quatre, il représente quoi ? | Le côté. |
| 69 | Le côté ? | Non, les côtés. |
| 70 | Parce qu'il y en a ... ? | Plusieurs. |
| 71 | Et, il y en a combien exactement ? | Euh, quatre. |

| | | |
|----|-----|--|
| 72 | Ok. | |
|----|-----|--|

ANNEXE 4 : ER4

| | SR | Verbatims étudiante ULiège | Verbatims enseignante | Étiquettes interprétatives |
|---|-------|---|--|---|
| 1 | SR4.4 | Alors, bah maintenant que tu connais la démarche [oui], sur quoi souhaites-tu revenir ? | <p>Hum ... Il y a des petites choses euh encore dans les consignes où j'ai pas été très claire, comme justement celle de la ficelle. Euh ... Donc la pomme, voilà, ça pouvait très bien se découper, fin se partager sur euh, sur le dessin. Par contre, la ficelle, dans ma tête, c'était qu'il devait prendre le matériel. Donc j'aurais dû, j'aurais peut-être quand même dû écrire euh, fin à certains endroits qu'ils devaient aller chercher du matériel ou ... Fin, en tout cas, mon dessin de corde-là, c'était, voilà, c'était pas une bonne idée de le mettre comme ça. Ou alors j'aurais dû faire une corde de 30 cm euh ... allongée.</p> <p>Hum ... Je trouvais que c'était un peu trop bruyant, mais ça allait. Hum ... Quoi d'autre ? Hum ... Attends, j'essaye de réfléchir un petit peu. Je les trouvais quand même tous bien actifs. Maintenant, je ne vois pas tout le monde hein. [Cafouillages]. Voilà, c'est ça le problème [rires]. Euh ... Ici, il y en avait quand même beaucoup plus qui avaient besoin d'aide que d'habitude. Donc euh, je devais être un peu partout, c'était un peu compliqué. Donc, c'est pour ça qu'après, j'aime bien qu'ils soient en plan de travail dessus, parce que ça va</p> | <p>Toutes les consignes n'étaient pas claires</p> <p><u>L'enseignante reconnaît que la tâche était ambiguë</u></p> <p>Je trouve que les enfants expérimentent</p> <p>Il est difficile de voir si tous les élèves travaillent</p> <p>Le nombre d'élèves en difficulté rend le soutien individualisé difficile à assurer</p> <p>Prévoir un travail individuel permet de s'occuper davantage des élèves qui en ont besoin</p> <p><u>Je n'hésite pas à favoriser le travail individuel</u></p> <p>Les élèves, globalement, utilisent les outils mis à leur disposition</p> <p><u>Je passe dans les groupes pour jauger les besoins des élèves</u></p> <p>Tous les élèves n'avancent pas au même rythme</p> <p>Une notion est réabordée plus tard et pas qu'une seule fois</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>être beaucoup plus euh ... Enfin, je veux dire, ils seront pas tous en même temps sur les mêmes défis ou sur le, le, la même, le même, la même tâche. Donc en fait, ils vont pouvoir ... Enfin, moi, je vais pouvoir vraiment mieux me partager quoi.</p> <p><u>Normalement, je fonctionne beaucoup plus comme ça quand c'est en défi tu vois ? C'est pas forcément tous ensemble.</u></p> <p>Comme ça, moi je sais plus me partager. Parce qu'ici t'es là et que t'as, et qu'il faut que je te montre euh ... Ah, ça enregistre ? Il faut que je te montre aussi bah voilà. Si, parfois, je fais des leçons comme ça aussi mais ... Euh, voilà. Sinon, je trouvais que les petits défis étaient chouettes. Euh ... Je trouvais que ça ... qu'ils allaient ... qu'ils, qu'ils prenaient quand même assez bien le matériel.</p> <p><u>Enfin, ça dépend lesquels, encore une fois. C'était bien que je sois là. Euh. Je sais pas qui a ... Il y en a qui n'ont toujours pas bien compris, je crois, la notion de fraction.</u> Euh, par contre, il y en a certains qui ont bien compris [rires]. Voilà, c'est toujours un peu comme ça.</p> <p>Et que ça doit encore être travaillé, toujours et toujours quoi. Et encore plusieurs fois sur l'année. C'est pas en une leçon. Maintenant, c'est pas la première leçon qu'on fait sur les fractions hein. C'est</p> | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|-------|---|---|--|
| | | | bien la quatrième quoi, tu vois ? | |
| 2 | SR3.2 | Et pourquoi te dis-tu que tu n'as pas été claire au niveau des consignes ? | Bah, si, j'ai, j'ai été claire, mais <u>par exemple, ici, ils partageaient la ficelle, tu vois, comme la pomme. Donc, bah ça c'est, c'était pas ça que je voulais. Moi, je voulais ici les, juste les deux euh, les deux techniques tu vois, en pliant ou en mesurant. Voilà. Euh. Peut-être que celle-là n'était pas assez claire pour les autres euh ...</u> | <u>L'enseignante reconnaît que la tâche était ambiguë</u> |
| 3 | | Et c'est pour ça alors oui que tu as dit que t'aurais peut-être dû préciser le fait d', d'aller ... [Oui, que c'était pas cette ...] chercher le matériel. | ... ficelle-là, [Oui, c'est ça] en fait. [Ok]. C'est juste ça. [Oui]. <u>C'est juste cette ficelle-là que j'aurais pas dû mettre quoi. Parce que du coup, ils croyaient que c'était cette ficelle-là. Et moi, j'ai juste mis un dessin de ficelle, mais pas ça.</u> | |
| 4 | SR3.2 | Et justement, par rapport euh [oui] au petit carnet ici que tu as ... que tu as élaboré [oui], à quoi as-tu pensé quand tu l'as créé, en fait ? Comment tu as, comment l'as structuré euh ... ? | En fait, j'ai quand même pensé à une ... donc à, à un ordre croissant dans la difficulté. Hum ... Ce que je voulais quand même, c'est qu'on arrive au ... Enfin, je voulais arriver quand même aux fractions équivalentes. Donc, qu'il y ait des défis là-dessus. Mais pour ça, je me dis fallait d'abord qu'ils arrivent à comparer des fractions au niveau numérateur et dénominateur quoi. Quand c'est le même dénominateur ou quand c'est pas le même. Enfin, voilà. Donc, je, après, moi, je vais revenir sur euh, sur certaines euh, sur certains défis, comme par exemple ... <u>Bah, voilà, par</u> | Les difficultés doivent être croissantes pour arriver au but souhaité La part du maître consiste à intervenir après le travail des élèves afin d'apporter des exemples supplémentaires, de clarifier les démarches et de formaliser les apprentissages <u>Il est important de varier les exemples pour aborder une même notion</u> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>exemple, le premier avec la pomme, c'est déjà ce qu'on fait en, en maternelle. Mais ici, se dire bah si ... il faut choisir la barre de chocolat où il y a six carrés pour avoir le même nombre que le dénominateur pour que ce soit plus facile de partager. Pour moi, c'est déjà un prérequis, ça, pour avoir des fractions équivalentes, tu vois ? Se dire bah quand tu dois, par exemple, additionner des fractions, bah c'est plus, il faut chaque fois que le, les déna, les dénominateurs soient égaux. [Oui]. Et donc, c'est déjà des petits prérequis pour se dire bah c'est plus facile de comparer, pour comparer, il faut que les dénominateurs soient les mêmes. Euh ... Ici, ça, c'était un facile aussi. Bah, pour repartager, c'est retrouver qu'il y a plusieurs manières de partager en quatre, du moment que les morceaux soient les mêmes. C'est juste pour ça. Ça, c'était l'objectif. Hum ... Ici, bah que, une des manières, ça peut être en superposant aussi et en, en essayant de bien identifier les morceaux sur la pizza. Et ici, bah les dénominateurs ne sont pas les mêmes, mais, en plus, le numérateur non plus. Donc euh, voilà. Ici, c'était juste pour rappeler que le 16e est la moitié du 8e, qu'euh, que ça, c'est aussi une technique qui, de,</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|-------|--|--|---|
| | | | <p><u>qu'il suffit parfois juste de repartager en deux. Hum ... Et donc ici, c'était basé sur la technique par rapport à la ficelle. Ici aussi, c'est la, la technique du pliage, et c'est aussi montrer que un tiers va être plus grand qu'un ... C'est comparer encore des dénominateurs quoi. Euh ... Ici, c'est juste parce que c'est une technique de, c'est transvaser, c'est avec de l'eau, c'est pour ça. Je voulais plusieurs moyens de partager, tu vois ? Soit en pliant. J'aurais dû mettre aussi, fin, je vais le faire plus tard, c'est avec un jeu de cartes, soit en comptant, soit en, en transvasant avec de l'eau, soit euh je voulais aussi mettre des billets parce que ils doivent échanger et faire des conversions de billets [oui] pour pouvoir euh partager. Euh ... Ici, oui, c'était là. Euh ... Ici, avec les gaufres. Euh, oui, ça, j'aime bien aussi cet exercice-là. Bah, tu ne l'as pas vu, mais voilà. Donc euh, il y a trois gaufres et ils doivent partager en quatre comment faire.</u></p> | |
| 5 | SR3.2 | Et quel est l'intérêt de fonctionner euh, bah avec différentes euh, différents moyens, fin différentes euh représentations ? | <p><u>Bah, c'est vraiment, je pense euh, asseoir la notion de fraction, de se dire qu'une fraction, c'est pas juste sur une tarte quoi. Fraction, c'est vraiment partout dans, partout autour de nous. C'est de montrer que on est tout le temps confronté à des fractions. Et alors ici, c'est encore euh les quantités de pizza que, euh ... Oui, ça,</u></p> | <p><u>Il est important de varier les exemples pour aborder une même notion</u> Les difficultés doivent être croissantes pour arriver au but souhaité</p> |

| | | | | |
|---|-------|--|---|---|
| | | | <p>c'est tout simplement ... Ah oui, voilà, c'est ça. Bah, là, on arrive aux fractions équivalentes, en fait. Donc, elle, elle doit retrouver la, la part de pizza, mais avec des, un dénominateur différent, les mêmes parts de pizza avec des dénominateurs différents. Et, et après, ici, les, les replacer dans le, le tableau. <i>[Fouille dans le carnet]</i>. Donc voilà, le but est quand même d'arriver, après, à, à comparer des fractions plus facilement et à, à retrouver des fractions équivalentes, dans le but parfois aussi de les comparer.</p> | |
| 6 | | <p>Et que vas-tu faire euh bah plus tard avec ces différents défis, parce qu'ils n'ont pas eu le temps de tout faire aujourd'hui ?</p> | <p>Ah, bah ici, ils vont <u>terminer en plan de travail</u>. <u>Donc euh, en plan de travail, j'ai mis « + carnet de fractions »</u>, donc, ils <u>savent maintenant qu'ils peuvent avancer tout seuls, parfois par deux, pour euh terminer le carnet</u>. [Ok]. Et moi, je <u>reviendrai après dessus pour euh aller plus loin, tu vois ?</u></p> | <p>Un <u>travail individuel</u> est <u>prévu après la découverte</u> afin de <u>leur laisser du temps pour terminer les tâches demandées</u>. Les notions sont <u>réabordées plus tard</u> afin de les <u>approfondir</u></p> |
| 7 | SR4.3 | <p>Euh ... Aussi, lors de ta première intervention, tu as dit que tu n'arrivais pas euh à ... fin, que tu devais en tout cas gérer tous les élèves qui demandaient de l'aide. [Oui]. Et aujourd'hui, c'était particulièrement euh [il y en avait plusieurs] important. [Oui, oui]. Et comment penses-tu euh avoir géré ce, toutes ces demandes ?</p> | <p>Hum ... Pas assez bien quand même. Enfin, disons que j'ai bien aidé le petit groupe ici, le petit groupe qui est toujours le même en difficulté. Après, par exemple, je voyais Catherine, je suis pas sûre ... Elise, tu vois, des enfants comme ça, je suis pas sûre qu'ils ont super bien compris. Euh ... Je <u>pense qu'après, reprendre ensemble, c'était important</u>. C'était pour ça que je l'ai fait d'ailleurs,</p> | <p>Une différenciation plus guidée, en petit groupe homogène, a pu favoriser l'entrée dans la tâche. Le nombre d'élèves en difficulté rend le soutien individualisé difficile à assurer. Une correction collective permet de réexpliquer la</p> |

| | | | | |
|---|-----|--|---|--|
| | | | <p>parce que je me disais que tout le monde n'avait pas compris. Et donc, reprendre collectivement chaque petit défi, bah c'était le, c'était une manière de, de réexpliquer à ces enfants qui n'avaient pas compris. Voilà, je, je ne sais pas. J'espère avoir pour ceux, fin avoir quand même planté quelques graines, tu vois, mais je me doute bien que ce n'est pas suffisant. Maintenant, pour les quatrièmes, je pense que c'était bon. Je pense que c'est bon ce qu'ils ont ... Donc, c'est déjà ça, parce que les troisièmes, ça va encore être réentraîné plus l'année prochaine. [Oui]. Et voilà. Euh ... Et puis, je vais un peu le voir dans les exercices, tu vois, il va encore y avoir des exercices d'entraînement. Ici, c'est plus des, chaque fois, c'est des situations mobilisatrices de, de concret quoi, tu vois. Hum ... Je pense que, par contre, ils ont compris tous que plus le dénominateur est grand, plus le morceau va être petit. Donc, c'est déjà bien, pour comparer. Et euh, voilà. On verra après dans ce que, dans les démarches, fin les, oui, les étapes suivantes quoi, dans les étapes suivantes.</p> | <p>matière à ceux qui n'avaient pas encore compris</p> <p>L'enseignante évalue l'impact de sa séance à travers une vision différenciée selon les niveaux et le temps</p> <p>Le travail individuel suit le travail en groupe et le travail en collectif</p> <p>C'est une situation mobilisatrice, une situation concrète</p> <p>Une notion clé semble acquise par l'ensemble des élèves, ce qui est jugé satisfaisant</p> |
| 8 | SR1 | Avant de passer aux vidéos [oui], est-ce que tu souhaites revenir sur quelque chose encore ? | Bah, pas là tout de suite, j'ai ... je crois pas. | |
| 9 | SR2 | Alors, je te propose [oui] de regarder ici une vidéo. Justement, par rapport au | Oui, ça, j'aurais peut-être dû changer direct. Fin, en même temps, je me suis | L'enseignante reconnaît que la |

| | | | | |
|----|------------|--|--|--|
| | | petit groupe Victor, Louis et euh, et Lucas. Comme la dernière fois, donc si tu veux mettre pause, tu mets pause [oui] et on en discute après de toute manière. <i>[Visionnage de la première vidéo]</i> . | dit, j'y ai pensé à ce moment-là euh, du quart et du huitième, je me suis dit, ils vont le rencontrer comme ça aussi dans la vie, tu vois. Donc, c'est une manière de leur montrer. Je savais bien que j'allais devoir leur expliquer. | <u>tâche</u> <u>était</u> <u>ambigüe</u> Faire le lien avec la vie quotidienne justifie le choix d'aborder une notion ambigüe Je leur explique |
| 10 | | Oui, la représentation sur la feuille [oui] avec la barre. Oui. | Oui, tu vois, le huit n'est pas en dessous, il est à côté. | |
| 11 | SR2 SR1 | <i>[Visionnage de la suite de la vidéo]</i> . Est-ce que tu souhaites dire quelque chose par rapport à cette vidéo ? | Bah, c'est vrai que après, j'aurais, il aurait, j'aurais pu encore le faire réexpliquer, <u>mais je me suis dit que Lucas, il avait compris. Il l'a exprimé en dessinant et en montrant,</u> euh, mais je ne suis pas sûre. Mais voilà, je pense qu'il a compris. Hum ... Et euh, après, c'est vrai que je dis « c'est François », donc j'aurais pu lui dire « donc, c'est qui ? ». <u>Mais c'est parce que, je l'ai fait exprès, c'est parce que je savais que ça allait lui demander un exercice de lecture pour aller retrouver qui était François. Et euh, on n'est pas là-dedans, tu vois ? C'est pour ça que je l'ai pas fait.</u> | Une verbalisation par l'élève permet à l'enseignante de se rendre compte de sa [à l'élève] compréhension <u>Des formes non verbales sont prises en compte pour juger de la compréhension</u> Je réalise des raccourcis en donnant la réponse L'enseignante ajuste son exigence pour éviter de mobiliser une compétence non ciblée |
| 12 | SR3.2 | Oui. Et quel [oui], quel a été l'intérêt de travailler en groupe en fait directement ? Parce qu'au départ, je pense que ta consigne, c'était : « On fait un peu tout seul puis on se met à deux » et finalement, tu as [oui] changé, et notamment les trois, tu les as mis ensemble. Quel a été l'intérêt de travailler en | Bah, par exemple, c'était chouette avec Victor qui donne euh son avis et qui explique aux autres. Bah, voilà, moi, je me dis que quand il y en a un qui a trouvé une technique, il peut l'expliquer. Maintenant, c'est vrai qu'il faut pas que la technique arrive tout de suite. Il faut que chacun cherche par soi-même quoi. | L'entraide fait partie de mes pratiques La recherche individuelle est primordiale avant la confrontation des idées en groupe |

| | | | | |
|----|-------|--|---|--|
| | | groupe comme ça directement ? | | |
| 13 | SR3.2 | Et donc justement, par rapport à Victor, le fait qu'il explicite en fait aux autres [mh, mh] ce qu'il a compris, est-ce que tu trouves ça intéressant ? | Quand même, oui, oui. Je trouve ça bien. Parce que déjà, bah ça le met en valeur. Il a compris quelque chose. Se dire aussi, bah quand j'ai compris quelque chose, je peux l'expliquer aux autres. Moi, je trouve que c'est quand même une chouette démarche. Euh parce que surtout que Victor, au début, n'avait pas envie de travailler en groupe. Donc euh ici, il s'est quand même senti utile. Je lui ai dit qu'il avait bien travaillé. Il était content. Et euh voilà. Moi, je trouve que oui. | Les élèves eux-mêmes pourraient être amenés à expliciter la notion abordée Expliquer aux autres valorise l'élève <u>Un élève initialement peu motivé peut s'engager davantage au fil du travail de groupe</u> |
| 14 | SR3.2 | Et est-ce que tu penses, suite à cette [cafouillages] explicitation de la part de Victor, est-ce que tu penses que Louis et Lucas ont compris ce qu'il a tenté d'expliquer ? | J'en suis pas sûre, mais je crois que oui. Parce que après, il a redessiné. Et Lucas, il l'a dit plusieurs, il l'a quand même dit plusieurs fois. Et je crois qu'il y a eu, dans un autre défi, je ne sais plus lequel, où il a trouvé tout de suite, ou c'était quand on discutait au tableau, il n'avait plus, il ne sait peut-être pas le reformuler, parce que c'est un enfant qui a des grosses difficultés en français, notamment en lecture et, et en français, fin, en, de manière générale. Mais, par contre, je pense que dans sa tête, il l'a compris, tu vois ? Euh, si je lui demande euh quel est le plus petit morceau euh dans, dans un, si je réinvestis, tu vois ? Fin, je suis sûre qu'il va trouver. [Oui]. Avec d'autres | L'enseignante suppose que l'explicitation entre pairs a favorisé la compréhension des autres élèves <u>Des formes non verbales sont prises en compte pour juger de la compréhension</u> Une verbalisation par l'élève permet à l'enseignante de se rendre compte de sa [à l'élève] compréhension Expliquer son raisonnement peut ne pas être évident pour un élève <u>Une non-verbalisation par un élève ne signifie pas forcément que</u> |

| | | | | |
|----|-------|---|--|--|
| | | | <u>nombres, avec d'autres fractions, je pense qu'il va trouver.</u> | <u>l'élève n'a pas compris</u> <u>Le réinvestissement est une preuve de la compréhension d'une notion</u> |
| 15 | SR3.2 | Et qu'est-ce qui t'a amené à les mettre ensemble, et notamment avec, à rester ensemble bah euh à certains moments on va dire stratégiques ? Euh quel a été l'impact de fonctionner de cette manière avec ces trois, trois élèves-là ? | Bah que moi, évidemment, j'ai ... <u>Comme il y avait plusieurs difficultés partout, au moins ces trois-là ils étaient ensemble et je savais qu'ils étaient en difficulté, donc euh j'en faisais trois d'un coup quoi, j', j'en aidais trois d'un coup.</u> Et en plus, ce qui est pas mal, c'est que Victor, lui, n'a pas de problème de lecture, donc il peut lire euh la consigne aux deux autres. Et les deux autres, ils sont aussi euh ... Fin, en tout cas, Lucas, il a quand même un bon raisonnement et une bonne logique. Donc, ils se complétaient quoi, tu vois ? Il y en a un qui lit et, et les autres qui, qui aident. Bah Victor aussi, il peut, il pouvait aider en mathématiques. Je trouvais que, par rapport aux autres leçons que j'ai données, je trouvais qu'ils étaient meilleurs, tu vois ? Je trouvais qu'ils, ils, ils trouvaient plus vite les réponses et les stratégies. | <u>Le regroupement d'élèves en difficulté facilite leur suivi simultané par l'enseignante</u> Les points forts de chacun permettent aux élèves de se compléter dans le travail de groupe L'enseignante compare cette séance à d'autres et note une meilleure efficacité des élèves |
| 16 | SR3.2 | Et toi, comment as-tu euh bah tenté d', d'aider ces élèves, ces élèves-là ? | Bah, en allant vers eux pour voir si déjà la consigne avait bien été comprise <u>et puis en leur donnant le matériel adéquat, par exemple pour plier, euh les tailles d'oreiller, etc., pour trouver la manière de</u> | <u>Je vérifie si la consigne a été comprise</u> <u>Je donne du matériel qui pourra les aider</u> <u>Je rassure les élèves en validant leurs démarches</u> |

| | | | | |
|----|-----|---|--|---|
| | | | partager le carré, les ficelles, hum ... et en essayant de, de les rassurer dans, dans leurs euh réponses quoi, quand ils trouvaient une réponse quoi, fin, dans leur manière de procéder, parce que parfois ils, ils étaient un peu hésitants. Et euh, voilà. Plutôt en disant : « Oui, c'est juste, vas-y, continue », tu vois ? Voir, parfois, quand ils essayent de partager le carré ou euh ... Il y a eu plusieurs fois où ils étaient sur la bonne voie et donc je les ai confortés dans leurs choix, je crois. | |
| 17 | SR1 | Oui. Est-ce que tu souhaites encore dire quelque chose par rapport à ... ? | Non. | |
| 18 | SR2 | Ok. Alors, je te propose ici une deuxième vidéo. Ceci. Donc, j'ai eu l'occasion en fait d'échanger avec Charlotte et, je ne sais [ah, oui] plus son prénom. C'est ... | Rose ? | |
| 19 | SR2 | Rose, oui. [Oui]. <i>[Visionnage de la seconde vidéo]</i> . | <i>[Rires]</i> . C'est vrai, c'est juste. Oui, c'est juste aussi, Victor il a fait ça aussi. | |
| 20 | | Et ici, à la fin de la vidéo, on voit qu'elles représentent de manière euh de manière correcte. | Ok, super. | |
| 21 | SR1 | Est-ce que tu souhaites revenir sur quelque chose par rapport à cette vidéo-ci ? | Peut-être que c'était pas clair ma question, attends euh ... | |
| 22 | SR1 | Ah mais c'est pas du tout une question piège [oui] hein [ok], c'est vraiment dans ce qu'on a pu ici observer. | <u>Bah, je trouve que c'est vraiment chouette qu'il y avait la tête d'oreille.</u> Voilà, je trouve que ça ... | <u>Je mets à disposition du matériel qui pourra les aider</u> |

| | | | | |
|----|-------|--|---|--|
| 23 | SR3.2 | Justement bah par rapport au, au ... [ça m'a, ça les a bien aidés je trouve, inaudible]. Quelle a été l'utilité d'amener ces différents euh, ces différents outils ? | Bah l'intérêt, bah de, de, d'amener du concret dans, dans la fraction pour qu'après ils, on voit comment euh par essais-erreurs quoi, tu vois ? S'ils tracent, bah ils doivent chaque fois gommer qu'avec euh, ici, d'abord c'est concret, et puis alors après euh ils peuvent réessayer plusieurs fois. Ils peuvent tâtonner quoi. | C'est une situation mobilisatrice, une situation concrète <u>Utiliser du matériel concret permet aux élèves de fonctionner par « essai-erreur »</u> Le tâtonnement expérimental joue un rôle important dans la situation de découverte |
| 24 | SR3.2 | Et euh ... Est-ce que tu trouves que ça a été globalement bien utilisé par les élèves ? Est-ce qu'ils ont [oui], comment ils ont réagi face à ces, à ces outils ? | En tout cas euh, je crois que plutôt bien, tu vois ? Quand j'ai vu aussi euh, c'est Lola, mais c'est peut-être toi qui lui as conseillé de prendre, je ne sais pas, mais en tout cas, quand elle est venue se servir des parts de pizza ... | Les élèves, globalement, utilisent les outils mis à leur disposition |
| 25 | | Oui, non, elle l'a fait toute seule. | Et bah, c'était, c'était vraiment super euh. Oui, non, je pense qu'ils étaient assez autonomes. Et je me dis que pour les prochains défis, ça va encore être mieux, tu vois ? Mais euh, je pense que, oui, ils avaient bien compris que c'était là pour les aider en tout cas. | L'enseignante projette une utilisation optimale du matériel mis à leur disposition dans le futur |
| 26 | | Ok. | Je trouve. | |
| 27 | | Alors ... [Recherche de la vidéo]. | On va voir un truc là pour prouver le contraire. [Rires]. | |
| 28 | SR2 | Non, c'est une toute autre vidéo euh. [Visionnage de la troisième vidéo]. | D'accord, ok. Mais Catherine elle était ... Je ne comprenais même pas ce, ce qu'elle faisait. Au début ... En fait, c'est ça. Mais après, j'ai compris, pardon. [Non, non, pas de soucis]. [Mise en pause de la vidéo]. Elle partageait sa ficelle, son dessin de ficelle en fait. Maintenant, | <u>L'enseignante reconnaît que la tâche était ambiguë</u> L'enseignante reconnaît, a posteriori, le sens d'une production d'élève qu'elle n'avait pas |

| | | | | |
|----|------------|--|--|---|
| | | | je viens de ... déjà, je me l'étais dit, mais elle la mettait comme ça parce qu'elle partageait ça en deux en fait. Et au début, j'avais pas compris qu'elle faisait ça. Donc en fait, voilà. <u>C'est là que je dis que j'aurais jamais dû mettre cette ficelle-là.</u> | immédiatement comprise |
| 29 | SR1 | C'est ça. | <u>J'aurais dû faire une photo de la ficelle que, et l'intégrer là.</u> | <u>L'enseignante reconnaît que la tâche était ambiguë</u> |
| 30 | SR1 SR2 | C'est ça. <i>[Visionnage de la suite de la vidéo].</i> | C'est ça que je ne comprenais pas. <i>[Rires].</i> Bah ... Bah oui, et elle remet dessus. Tu vois ? Je n'avais même pas bien capté à ce moment-là hein. Ah bah voilà, oui. <i>[Rires].</i> Roh, l'accent liégeois ... <i>[Rires].</i> | L'enseignante reconnaît, a posteriori, le sens d'une production d'élève qu'elle n'avait pas immédiatement comprise |
| 31 | SR3.2 | Moi aussi. <i>[Rires].</i> Euh ... Quelle a été l'utilité ici de revenir en collectif ? | <u>Oh, si, ça j'ai bien fait, je me dis. Euh, bah parce que je sentais qu'euh tout le monde a ... Je voyais bien qu'elles étaient plusieurs dans le petit groupe à ne pas comprendre. Et je me suis dit, plutôt que de passer dans tous les groupes pour le dire, bah voilà. Et bah, du coup, on a corrigé ensemble, tous ensemble à ce moment-là. Mais ... ça, je pense qu'il fallait que je le fasse, oui.</u> | <u>Une intervention collective permet de traiter une incompréhension partagée</u> |
| 32 | SR2 SR1 | Et justement, quand tu dis [oui] on a corrigé tous ensemble, je pense que c'est ... <i>[Recherche de la vidéo].</i> [Oui]. Celle-ci. C'est la dernière vidéo normalement. <i>[Visionnage de la quatrième vidéo].</i> [Rires]. [Oui]. Est-ce que tu as quelque chose euh à dire | J'ai peut-être trop expliqué. Euh ... J'aurais peut-être dû plus demander aux enfants, mais ... Euh ... <u>C'est parce que je me dis, bon, on, on n'a plus que dix minutes,</u> fin, c'est pas, c'est pas que pour ça non plus, mais euh ils avaient eu le temps de réfléchir tout seuls. J'étais déjà passée dans les | L'enseignante explique un déséquilibre dans la prise de parole au détriment de la verbalisation des élèves <u>L'enseignante justifie sa prise de parole par le manque de temps, la simplicité du</u> |

| | | | | |
|----|----------------|--|---|---|
| | | par rapport à ce qui a été vu ? | groupes et euh c'était quand même le plus facile des défis. Et je pense que pour plusieurs, c'était clair. Donc, j'ai juste rappelé ce qu'on avait déjà dit. Et c'est vrai que là, c'est beaucoup moi qui parle. J'aurais pu dire à un enfant, est-ce que tu pourrais réexpliquer ça ? Voilà. Mais je ne m'en veux quand même pas de l'avoir fait à, à, fin, de l'avoir dit à leur place, quoi. Parce qu'on en a déjà beaucoup parlé en classe. | défi et le fait que les notions abordées avaient déjà été vues en amont Il est important que les enfants puissent réfléchir avant que l'enseignante amène la réponse Je ne regrette pas d'avoir pris autant la parole |
| 33 | SR3.2 | Et quand tu dis euh, [mh] pourquoi beaucoup d'enfants se trompent quand on a un dénominateur ... [oui], c'est quoi ton objectif, là ? | C'est euh ... C'est qu'ils disent, bah oui, c'est pas parce ... Justement, quand le dénominateur est plus grand, le morceau va être plus petit. Et les enfants ont tendance à croire le contraire. | |
| 34 | SR1 | C'est ça, donc ce serait oui lever à un malentendu qui est ... | C'est ça, c'est lever à un malentendu. | Il est nécessaire de lever les malentendus |
| 35 | SR3.1 SR4.3 | C'est ça, ok. Alors, je regarde ... Ah oui, juste par rapport [oui], j'aimerais bien qu'on revienne deux petites minutes sur Victor, Louis et Lucas. [Oui]. Donc, ça fait plusieurs fois que j'observe que tu les mets ensemble. [Oui]. Euh, comment as-tu perçu les réactions de ces élèves-là face justement à ces ajustements ? Au fait de les mettre ensemble euh lorsque tu travailles notamment bah sur des défis mathématiques. | Bah, ça se passe bien, sauf que Victor a souvent envie de travailler tout seul. Mais ça, c'est, c'est dû à son trouble du spectre autistique. Hum ... Sinon euh ... je trouve que ça se passe assez bien. Surtout Lucas. Il est ... Je trouve que c'est lui qui a le plus envie de travailler. Louis, c'est quand même toujours difficile euh d'avoir son attention. Et euh Victor, ça va aussi. Maintenant, il aurait peut-être plus envie de travailler tout seul. Mais je trouve que ça lui fait du bien d'être, d'être en groupe. Maintenant, il ne faut peut-être pas le faire à chaque fois quoi. | Le travail individuel semble permettre à certains élèves d'être davantage actifs Certains élèves ont plus envie de travailler que d'autres Il est compliqué d'avoir l'attention de certains élèves Travailler en groupe fait du bien à certains élèves, même s'ils préfèrent être seuls Il ne faut pas placer systématiquement un élève en groupe |

| | | | | |
|----|----------------|---|--|---|
| | | | | s'il n'en a pas envie |
| 36 | SR3.2 | Est-ce que tu trouves bah justement de les mettre ensemble quelques fois que c'est bénéfique pour eux que plutôt par exemple les mettre systématiquement avec un élève plus fort que, fin, que eux ... ? | Ah oui, non, c'est quand même mieux qu'ils soient ... Il ne faut pas qu'ils soient avec un enfant, un élève plus fort. Pour moi, il faut qu'ils soient homogènes au niveau des difficultés quoi, que ... Parce que sinon, ils ne vont pas travailler. Ils vont juste attendre les réponses des autres. Ça c'est important qu'ils, qu'ils soient ensemble à ce niveau-là. Mais ça pourrait être avec d'autres euh. Enfin, quoique. Je crois que c'est un groupe qui fonctionne pas si mal en fait. Donc euh, c'est bien. Et pour moi, ça me, ça me permet de, de pouvoir aller les aider rapidement tous les trois. | Un groupe de travail trop hétérogène ne favorise pas la participation des élèves à besoins spécifiques Placer les élèves selon des groupes davantage homogènes semble favoriser l'engagement dans le travail Certains groupes fonctionnent bien, pourquoi les changer ? <u>Le regroupement d'élèves en difficulté facilite leur suivi simultané par l'enseignante</u> |
| 37 | SR3.3 SR4.1 | Alors, avant de terminer [oui], j'aimerais bien juste qu'on revienne, et puisque c'est le dernier entretien normalement qu'on fait, j'aimerais juste qu'on revienne ensemble en fait sur les différents apports théoriques que, fin, que j'avais amenés lors des derniers entretiens. [Oui]. Et notamment, la première chose, bah c'était l'enseignement explicite. [Oui]. Est-ce que euh, après bah du coup les quatre séances que j'ai pu observer, les entretiens qu'on a pu réaliser ensemble, est-ce que tu penses que l'enseignement explicite, ou en tout cas une partie de l'enseignement | Bah, regarde, finalement euh, dans le collectif ici, bah j'ai fait finalement de l'enseignement explicite. C'est-à-dire que, fin je sais pas si c'est exactement ça, mais j'ai expliqué la démarche, on coupe en quatre, on coupe en huit. Et on voit que euh, plus le dénomina, plus il y a de morceaux, plus le dénominat, le morceau va être petit quoi. Et donc euh, oui, je pense que c'est, c'est bien de, de le faire de temps en temps, oui. <u>Moi, je trouve qu'en fait, en effet, c'est bien, surtout pour les élèves en difficulté.</u> Et que ... c'est bien de les laisser chercher par eux-mêmes, mais s'ils n'arrivent pas à rentrer | Avoir expliqué la démarche est perçu comme un moment d'enseignement explicite L'enseignante trouve ça bien d'explicitier de temps en temps <u>L'explicitation est d'autant plus intéressante pour les élèves en difficulté</u> Il est important que les enfants puissent réfléchir avant que l'enseignante amène la réponse Donner une démarche favorise l'entrée dans le travail |

| | | | | |
|----|--------------|---|---|--|
| | | explicite, ça pourrait être pertinent [oui] de l'intégrer à certains moments ? | dans le travail, en effet, autant leur donner une démarche pour qu'ils puissent rentrer et, et ils expérimenteront bien plus loin quoi. Mais euh, en tout cas, au départ, l'important, c'est qu'ils soient tous dans le travail. | L'explicitation n'empêche pas l'expérimentation L'entrée dans le travail de tous les élèves est perçue comme une priorité au démarrage de l'activité |
| 38 | SR3.3 SR1 | Oui, l'enseignement explicite, donc c'est vraiment une, une démarche assez spécifique. Donc, c'est le modelage, puis la pratique guidée, puis la pratique autonome. [Mh, ok]. Ici, alors, on parle plus peut-être d'explicitation, [oui] ce qui est déjà bah euh une, une procédure à part entière, on va dire. Et donc, oui, c'est ça, quand tu dis notamment, bah j'ai montré qu'on partageait en quatre ou en huit [mh, mh, c'est ça], t'amènes une certaine explicitation [oui] qui te semble à certains moments pertinente [oui, surtout ...] pour les élèves. | ... quand j'ai déjà laissé l'occasion de chercher et qu'ils ont quand même eu une demi-heure de recherche. À un moment donné, il faut quand même pouvoir expliquer. Et puis, c'est la part du maître aussi d'être là et de dire, bah voilà comment il faut faire, quoi euh. Parce que je pense aussi qu'il faut pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils font et que même quand ils sont en recherche, si même ils font, fin, ils ne mettent pas forcément des mots dessus. Donc, c'est quand même bien de l'entendre. | Il est important que les enfants puissent réfléchir avant que l'enseignante amène la réponse L'enseignante trouve ça bien d'expliciter de temps en temps Le rôle de l'enseignante inclut de guider les élèves dans leur démarche Le rôle de l'enseignante inclut la mise en mots des démarches pour soutenir la compréhension des élèves |
| 39 | SR4.3 | Et le fait que les élèves, bah notamment [oui] c'est ce que tu fais lors des mises en commun, que, le fait que les élèves s'explicitent entre eux, tu trouves ça pertinent aussi ? | <u>Super bien, oui, oui. Pour moi, ça veut dire que c'est vraiment bien acquis quand ils arrivent à expliquer leur démarche.</u> | <u>L'enseignante considère que l'explicitation par l'élève lui-même est une modalité efficace pour évaluer la compréhension</u> |
| 40 | SR4.3 | Et donc, c'est utile autant pour cet élève-là que pour les autres qui en ... ? | <u>Oui, parce que lui, il réinvestit ses connaissances en, bah en explicitant.</u> Et euh pour les autres, bah c'est l'entendre de quelqu'un d'autre de moi, que, que de moi quoi. Ça vient d'un autre élève et | <u>Le réinvestissement est une preuve de la compréhension d'une notion</u> Les apports entre pairs peuvent être plus efficaces que |

| | | | | |
|----|----------------|--|--|--|
| | | | donc parfois, ça résonne plus quoi c'est ... Oui, je pense que c'est bien. | ceux de l'enseignante |
| 41 | SR3.1 SR4.3 | Et dernière petite chose, ici bah notamment, on a vu avec Louis, Victor et Lucas, tu reviens euh régulièrement vers eux, notamment pour les interrompre ou en tout cas euh, essayer de restructurer les, les idées. [Mh, mh]. Euh, est-ce que, est-ce que c'est, ça te semble être bénéfique pour eux ça ? | Oui, c'est pour les relancer, pour dire : « Attention, je suis toujours là et ... je vois, j'observe ce que vous faites, c'est pas parce que je vais voir dans un groupe que ça vous permet de ne plus travailler quoi ». Oui, si, c'est mieux. Et ils ont besoin de ça, je crois de toute façon. | L'enseignante utilise des interventions verbales pour maintenir l'attention et l'engagement des élèves |
| 42 | SR4.4 | Ok. Et à la suite de ces quatre entretiens bah qu'on a réalisés ensemble, quels nouveaux enjeux perçois-tu maintenant en fait ? | Euh ... Donc des enjeux, à quel niveau ? Fin, tu veux ... ce qui pourrait, des objectifs encore qui pourraient être améliorés tu veux dire ? | |
| 43 | SR4.4 | Bah ou en tout cas, comment les réflexions qu'on a eues ensemble, pourrait [ah oui] améliorer ou en tout cas [bah en tout cas] modifier ta manière de ... | <u>Bah en tout cas, je crois que j'étais un peu dans la culpabilité de, d'utiliser le, l'enseignement explicite et qu'ici bah de me dire :</u> « Bah non, en fait euh, tu peux le faire, il y a pas de problème » euh bah ça m'a, ça m'a un peu détendue, fin moi, en fait, je préfère, je suis, je suis assez d'accord avec ça mais étant donné que je suis dans le Freinet, parfois, je me disais : « Euh, est-ce que je peux faire ça euh ? ». Tu vois, quand je travaillais dans des écoles plus défavorisées bah là euh, je, j'avais pas le choix, je le faisais mais ici, je me disais : « Il faut vraiment que ça vienne d'eux et tout », et, en fait, non, je remarque que si je les lance directement avec des explications et qu'après ça leur permet de | <u>L'enseignante exprime qu'elle culpabilisait de recourir à une forme d'enseignement explicite</u> Se sentir légitime de recourir à une forme d'enseignement explicite apaise les tensions personnelles L'enseignante adhère globalement aux principes de l'explicitation mais s'interroge sur leur compatibilité avec la pédagogie Freinet mise en place dans son école Les choix pédagogiques de |

| | | | | |
|----|-------|---|---|--|
| | | | <p>rentrer dans le travail bah c'est plus bénéfique pour eux que d'attendre et de ne pas savoir par où commencer quoi. Donc, moi je trouve que oui, c'est bien. Hum ... Ce que je trouve chouette aussi c'est vraiment d'avoir mis ce petit groupe ... en fait, moi ce qui me démotivait chaque fois, c'est de me dire : « Je vais devoir changer toute la classe à chaque fois » mais je trouve que, au final, ça va vite et que c'est du temps gagné par après. Donc, je n'hésiterai pas à le faire. Hum ... J'aime bien aussi euh ... oui, cette, voilà, cette petite idée de travailler en groupe mais ça, ils le faisaient déjà mais, voilà, avec des groupes homogènes et euh de revenir sur du collectif après pour réexpliquer vraiment toutes les étapes par lesquelles ils sont passés, je trouve ça aussi c'est bien. Je le referai.</p> | <p>l'enseignante varient selon les profils d'élèves et l'orientation pédagogique de l'établissement</p> <p>Les réponses doivent venir des enfants</p> <p>L'enseignante trouve ça bien d'explicitier de temps en temps</p> <p>L'entrée dans le travail de tous les élèves est perçue comme une priorité au démarrage de l'activité</p> <p>Placer les élèves selon des groupes davantage homogènes semble favoriser l'engagement dans le travail</p> <p>Placer les élèves selon des groupes réfléchis peut d'abord sembler contraignant mais s'avère être un gain de temps</p> <p>J'utilise régulièrement le travail de groupe</p> <p>Une correction collective permet de réexpliquer la matière à ceux qui n'avaient pas encore compris</p> |
| 44 | SR3.2 | Et la pratique autonome, donc le PDT ici, ça te semble être pertinent aussi ? | Oui, oui. Ce que tu n'as pas vu donc ... ce que ... | |
| 45 | | Non, c'est ça, mais ... | Ah oui, oui. | |
| 46 | | Ça viendra par après. | Bien sûr parce que ça de toute façon c'est plus des | Un travail individuel sous |

| | | | | |
|----|-----|--|---|--|
| | | | entraînements. <u>Ici, on est dans une démarche plutôt de, de recherche et de ... c'est la première leçon quoi, si tu veux.</u> Que les, les PDT ce sont des entraînements. Tu veux dire, par rapport aux fractions ici ou, ou ? | forme d'entraînement est prévu systématiquement après une découverte <u>La situation découverte permet d'introduire une notion</u> |
| 47 | | Euh oui, bah par rapport à, à leur ... | Le PDT par rapport aux fractions maintenant ? | |
| 48 | | Oui. Oui, oui. | Oui parce que ça, ils ont, ils ont compris comment ça se passait, ils ont compris que ils pouvaient aller chercher le matériel et donc, qu'il y ait une partie un peu plus individuelle, où ils peuvent chercher par eux-mêmes, je trouve ça bien, oui. | Le tâtonnement continue durant le travail individuel |
| 49 | SR1 | Est-ce que tu souhaites encore revenir sur quelque chose ? | Mmmmmh, non. [Non ?]. Je trouve que c'est chouette euh bah, en fait euh, c'est, fin je suis contente de euh, de ce qu'on a vécu euh toutes les deux dans les leçons et tout et de nos analyses après parce que je trouve que ça me, ça me permet d'évoluer quoi. Merci Juliette ! | La remise en question après une leçon est perçue comme une démarche bénéfique |
| 50 | | Merci à toi ! <i>[Rires]</i> . | <i>[Rires]</i> . | |

ANNEXE 5 : Guide d'entretien « compagnonnage réflexif »

| GUIDE D'ENTRETIEN | | |
|-------------------|--------------------------------|--|
| SR1 | Faire verbaliser | <ul style="list-style-type: none"> - « Par rapport à la séance observée, souhaites-tu revenir sur quelque chose en particulier ? » - « Donc si je comprends bien, tu veux dire que ... + reformulation » - « À ce moment-là, que fais-tu/que vois-tu ? » - « À ce moment-là, que te dis-tu ? » - « Qu'est-ce qui t'a amené à faire cela ? » - « Y a-t-il des moments où tu aurais aimé réagir autrement ? Pourquoi ? » → <i>cibler les raisons qui font qu'elle aurait voulu faire autrement.</i> - « Y a-t-il un moment de la vidéo sur lequel tu souhaites revenir ? » - « En regardant ces images, ressens-tu la même chose que pendant la séance ? » - « Que remarques-tu de nouveau en visionnant la vidéo ? » - « Que peut-on dire de cette grille d'observation ? » |
| SR2 | Rendre l'observable accessible | <ul style="list-style-type: none"> - « Je te propose de regarder ensemble la vidéo. Tu peux la mettre en pause quand tu souhaites et commenter dès que tu en as envie » - « Je te propose de regarder ensemble un extrait de la vidéo » - « Je te propose que l'on prenne un moment pour regarder la grille d'observation utilisée durant la séance de résolution de problèmes » |
| SR3.1 | Pointer un observable | <ul style="list-style-type: none"> - « Et au niveau de certains élèves, [prénom d'un élève] par exemple ... ? » - « Peut-on revenir sur cet épisode précis ? » - « Quel type d'interactions observes-tu entre les élèves et toi ? » - « Comment cet élève semble-t-il s'engager dans la tâche ? » |
| SR3.2 | Inviter à l'analyse | <ul style="list-style-type: none"> - « Quel a été l'impact de fonctionner de cette manière ? » - « Par rapport à [prénom d'un élève], que fait-il exactement ? Quelles pourraient être les raisons qui l'amène à agir ainsi ? » - « Comment interprètes-tu la posture de cet élève à ce moment-là ? » - « Pourquoi dans ce cadre-là réagis-tu de cette manière ? » |
| SR3.3 | Enrichir par la théorie | <ul style="list-style-type: none"> - « Par rapport à ce que tu as dit justement, je te propose que l'on évoque ensemble l'enseignement explicite/l'explicitation » - « Par rapport à cet apport théorique, souhaites-tu revenir sur un élément en particulier ? » |

| | | |
|--------------|---|--|
| SR4.1 | Réfléchir à des pistes d'actions | <ul style="list-style-type: none"> - « Comment pourrais-tu faire en sorte d'intégrer, en partie, une certaine explicitation dans le cadre de la résolution de problèmes ? À quels moments ? » - « Y a-t-il des stratégies que tu aimerais expérimenter à la suite de cette observation ? » - « Comment pourrais-tu mieux accompagner les élèves dans leur verbalisation des stratégies utilisées ? » - « Selon toi, en quoi l'explicitation pourrait être bénéfique, ou pas, pour certains élèves ? Dans quelles circonstances ? » |
| SR4.2 | Favoriser la prise de décision | <ul style="list-style-type: none"> - « Quels indicateurs te permettront de savoir si ta démarche fonctionne ? » - « Comment pourras-tu voir sur le moment que ta piste fonctionne ? » - « Comment pourra-t-on dire, lors du prochain entretien, si ce que tu as mis en place a fonctionné ? » - « Comment comptes-tu observer l'évolution des élèves dans ce cadre ? » |
| SR4.3 | Échanger sur le devenir de ces intentions | <ul style="list-style-type: none"> - « Lors de l'ER précédent, nous avons réfléchi ensemble et tu avais l'intention de ... Quels effets cette piste a-t-elle eue sur ... ? » - « Comment as-tu perçu les réactions des élèves face aux ajustements que tu as faits ? » - « À partir de ton retour d'expérience, quelles nouvelles pistes souhaiterais-tu explorer ? » |
| SR4.4 | Favoriser la sensibilité situationnelle | <ul style="list-style-type: none"> - « Maintenant, tu connais la démarche, sur quoi souhaites-tu revenir ? » - « Si tu devais pointer un élément qui mériterait réflexion et dont on n'a pas encore parlé, tu évoquerais quoi ? » - « Quels nouveaux enjeux perçois-tu maintenant que tu as du recul sur la séance observée ? » - « Comment cette réflexion influence-t-elle ta posture d'enseignante ? » |

ANNEXE 6 : Schématisation globale des étiquettes

