HAL
open science

# EPS et réussite scolaire : le cas d'une classe de CP

Mathilde Mathieu

## To cite this version:

Mathilde Mathieu. EPS et réussite scolaire : le cas d'une classe de CP. Education. 2015. dumas-01203492

**HAL Id: dumas-01203492**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01203492**

Submitted on 23 Sep 2015

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

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

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

**UNIVERSITÉ PARIS EST CRETEIL**

Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education

**Master 2**

MEEF premier degré

OPTION 5 : Education, Activités Physiques, Santé

Année universitaire : 2014 - 2015

# MÉMOIRE

# *EPS et réussite scolaire le cas d'une classe de CP*

MATHIEU Mathilde

N° étudiante : u21414275

**Directrice de recherche :**

Mme BRIERE-GUENOUN Fabienne

# Sommaire

I) Introduction : l'enseignant en milieu difficile et la réussite scolaire ..... 5
II) Choix du sujet, contexte et concepts retenus ..... 6
1.1 Choix du sujet et contexte ..... 6
1.2 Le concept retenu ..... 7
II) Présentation de la problématique et des hypothèses ..... 8
2.1 Problématique ..... 8
2.2 La question de recherche ..... 8
*2.2.1 Les questions générales ..... 8*
*2.2.2 Les questions spécifiques ..... 8*
2.3 Hypothèses ..... 9
III) Le cadre théorique ..... 10
3.1 Le système didactique ..... 10
3.2 L'enseignement de l'EPS en milieu difficile : état de la question. ..... 10
3.3 Etude des actions de l'enseignant : selon une approche comparatiste en didactique ..... 12
3.4 Théorie de l'action conjointe en didactique ..... 13
*3.4.1 Présentation de la théorie de l'action conjointe ..... 13*
*3.4.2 L'action conjointe en EPS ..... 14*
*3.4.3 L'action conjointe en mathématiques ..... 15*
IV) La méthodologie ..... 15
4.1 Le contexte ..... 16
*4.1.1 Les disciplines observées : lesquelles et pourquoi ? ..... 16*
*4.1.2 Le choix de l'enseignant ..... 16*
*4.1.3 Les élèves ..... 17*
4.2 Le dispositif d'étude ..... 17
*4.2.2 Comment se déroule une journée d'observation ? ..... 19*
*4.2.3 Le choix des séances à observer ..... 19*
*4.2.4 Quels élèves seront de ce fait observés ? ..... 20*
*4.2.5 Description de la méthode d'observation ..... 20*
4.3 Les différents outils ..... 21
*4.3.1 Les séances filmées ..... 21*
*4.3.2 Choix des entretiens ..... 22*
*4.3.4 Les traces écrites ..... 23*
4.4 Traitement des données ..... 23
*4.4.1 L'analyse des tâches prescrites ..... 23*
*4.4.2 Les différentes dimensions de cette situation d'étude ..... 24*

*4.4.3 Les indices retenus pour accéder aux actions en fonction du corpus* ..... *26*
*4.4.4 Comment vérifier le sens d'une intention didactique ?* ..... *26*
*4.4.5 Limite de ce mémoire* ..... *27*
V) Présentation des résultats ..... 27
5.1 Analyse de la séance d'EPS ..... 27
*5.1.1 Les intentions didactiques de l'enseignant : l'entretien ante-séance* ..... *27*
*5.1.2 Comment l'enseignant fait-il rentrer les élèves dans la tâche ?* ..... *28*
*5.1.3 Le point de vue de l'enseignant* ..... *29*
*5.1.4 L'activité des différents types d'élèves* ..... *31*
*5.1.5 Synthèse relative à la séance d'EPS* ..... *33*
5.2 Analyse de la séance de mathématiques ..... 33
*5.2.1 Les intentions didactiques de l'enseignant : l'entretien ante- séance* ..... *33*
*5.2.2 Comment l'enseignant fait-il rentrer les élèves dans la tâche ?* ..... *35*
*5.2.3 L'activité des différents types d'élèves* ..... *35*
*5.2.4 Le point de vue de l'enseignant* ..... *37*
*5.2.5 Synthèse relative à la séance de mathématiques* ..... *38*
5.3 Conclusion des résultats ..... 39
VI) Discussion ..... 39
6.1 Comparaison des actions de l'enseignant entre élèves « en réussite » et élèves « en difficulté » ..... 40
*6.1.2 Le cas d'interactions différentes en mathématiques* ..... *40*
*6.1.4 Le cas d'interactions différentes en EPS* ..... *41*
6.2 Une comparaison interdisciplinaire ..... 42
*6.2.1 Ce qui change entre les mathématiques et l'EPS* ..... *42*
6.3 Quelques idées des issues de ces comparaisons ..... 44
*6.3.1 Quelques idées en lien avec l'analyse des résultats* ..... *44*
*6.3.3 Quelques idées en lien avec les recherches déjà publiées* ..... *48*
VII) Conclusion ..... 48
VIII) Bibliographie ..... 50
IX) Sitographie ..... 53
X) Annexes ..... 54

# Remerciements

Je souhaite remercier plusieurs personnes ayant contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord Mme Brière-Guenoun qui a su me guider et me soutenir tout au long de cette recherche. Pour ses apports théoriques, didactiques et méthodologiques ce qui m'a permis de mener ce travail à terme. Elle a su se montrer d'une grande compréhension tout au long de cette année difficile. J'espère pouvoir poursuivre un travail durant les prochaines années avec sa collaboration.

Le personnel de l'université de l'UPEC Paris Est Créteil qui m'ont accompagnée durant toute cette deuxième année de MASTER MEEF, aussi bien les enseignants chargés de cours que les professeurs de l'équipe de recherche.

Mme Couchot-Schiex qui m'a permis d'entreprendre ce travail de recherche dès mon arrivée en Ile de France et qui m'a encouragée tout au long de cette étape.

M. Simon, mon collègue, qui a accepté de collaborer avec moi sur ce travail et qui m'a accordé beaucoup de temps personnel.

A mes collègues de l'école élémentaire Irène Joliot Curie qui m'ont soutenue et encouragée.

A mes camarades de classe avec qui j'ai pu partager durant ce travail.

A mes parents, présents à chaque instant.

# I) Introduction : l'enseignant en milieu difficile et la réussite scolaire

En pleine réforme de l'école de la république et à l'heure où la démocratisation de l'école est installée de manière durable (loi Haby 1975) il est intéressant de se pencher sur la réussite scolaire des élèves français. Permettre la réussite de tous est un enjeu majeur de l'école de la République et les politiques éducatives mises en place vont dans ce sens, en particulier à travers le socle commun de connaissances et de compétences qui permet aux élèves d'accéder à des paliers à leur rythme. L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers devient aussi une priorité des politiques éducatives mais les dispositifs spécialisés restent limités : les enseignants sont donc amenés à gérer des situations diverses.

L'autre partie de cette introduction sera consacrée à l'enseignement en milieu difficile car il fait partie intégrante de mon problème professionnel. En effet, les conditions d'exercice du métier y sont particulières. D'une part, parce qu'une grande diversité d'élèves est présente au sein des classes aussi bien sociale que culturelle. De plus, les enseignements sont très dépendants de la relation instaurée avec l'enseignement. Plusieurs études ont constaté une tendance de la part des enseignants à diminuer les attentes vis-à-vis des élèves ; on parle d'activité empêchée (Monnier & Amade-Escot, 2009)

Le problème professionnel qui se pose ici est le suivant : comment permettre la réussite de tous les élèves ? Ce questionnement est apparu face à plusieurs discours d'élèves en situation de décrochage scolaire dans un milieu difficile. Et la seule discipline qu'ils « appréciaient » encore à l'école était l'EPS. Je me suis donc posée la question suivante : Pourquoi l'EPS ? Quelles caractéristiques possède cette discipline ? Comment pourrait-elle être réutilisée pour ces élèves en difficulté ? Autant de questions que peut se poser un enseignant (débutant) dans l'exercice de son métier.

Une de nos questions de recherche portera sur les manières d'agir de l'enseignant selon les différents types d'élèves qui composent une classe, et en quoi celui-ci peut influer sur leur réussite. Comment prend-t-il en compte la diversité de ses élèves? Ses interactions sont-elles les mêmes avec tous? Si non, quelles seront les différences et quels impacts auront-elles sur ces élèves ? De manière positive ? Négative ? Quand considérons-nous qu'un élève est en réussite ? Ou en échec ? Sous quelles manifestations ? Toutes ces questions ont entraîné les grandes orientions pour ce mémoire. Nous avons fait le choix d'étudier deux disciplines en

parallèle dont le statut au sein du système scolaire est différent : l'Education Physique et Sportive (EPS) et les mathématiques.

Tout au long de ce mémoire nous alternerons entre la vision de la réussite des élèves à travers le regard de l'enseignant grâce aux entretiens *ante*-séance, la vision des élèves grâce aux séances filmées qui nous rendront compte de leur réussite ou non dans l'activité et la confrontation entre ces deux regards grâce aux entretiens *post*-leçon. Ainsi nous pourrons avoir une vision complète de la vie d'une classe qui influe tant sur la réussite scolaire des élèves.

Une autre orientation sera donnée à notre mémoire, en effet nous avons l'image du professeur debout devant son tableau qui transmet des savoirs à ses élèves. Mais l'échec scolaire étant de plus en plus important dans les classes cette image du métier reste-t-elle la bonne ? Nous avons fait le choix de nous pencher sur un autre acteur de la réussite scolaire que sont les élèves eux-mêmes. Cela se fera à travers l'étude de la théorie de l'action conjointe développée par Sensevy et Mercier en 2007. En effet, de plus en plus de pédagogues à la suite de Freinet encouragent à accorder beaucoup plus de place aux élèves dans les enseignements. Cela passe par des travaux de groupe plus importants, de la coopération, une certaine autogestion de la part des élèves. Ce sont les élèves qui construisent leur savoir ensemble et non plus seulement le professeur.

Ainsi nous allons à présent affiner notre système d'analyse : l'élève est au centre des apprentissages, l'enseignant est le garant de ces apprentissages et du fait que tous puissent apprendre quand ils viennent à l'école, il doit donc proposer aux élèves de sa classe des situations d'aide qui permettront à tous de progresser, et ce quel que soit leur niveau de départ.

# II) Choix du sujet, contexte et concepts retenus

## 1.1 Choix du sujet et contexte

Le thème choisi est le suivant : EPS et réussite scolaire le cas d'une classe de CP. J'ai choisi l'EPS car c'est une discipline qui a son importance au sein de l'école. En effet, dans les programmes fixés par le BO du 19 juin de 2008, 108 heures sur 864 heures annuelles lui sont consacrées. C'est donc un volume horaire assez important pour qu'il puisse influer sur la réussite scolaire des élèves. De plus, c'est une discipline qui suscite toujours un

certain engouement de la part des élèves ; il peut donc être intéressant de l'utiliser comme un outil de réussite.

D'autre part, la réussite scolaire est aujourd'hui un phénomène très présent dans notre système scolaire et de nombreux dispositifs sont mis en place pour lutter contre comme par exemple les Réseau d'Education Prioritaire, le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». C'est donc une question d'actualité mais aussi une priorité nationale et étant en poste dans une classe j'y suis clairement confrontée. Puis j'ai opté pour une classe de CP par soucis pratique puisque l'enseignant (qui est aussi un collègue car nous travaillons dans la même école) est en charge de ce niveau.

## 1.2 Le concept retenu

Le concept autour duquel va s'articuler ma recherche est celui de la réussite scolaire. Qu'est-ce que la réussite scolaire ? Il faut d'abord différencier réussite scolaire et réussite éducative (Feyvant, A. 2014) ; en effet, la réussite éducative correspondrait plutôt à une réussite sur le court terme et la réussite scolaire au long terme. Cependant, il faut tout de même pointer «l'interdépendance entre la réussite éducative et la réussite scolaire » (Feyvant, A. 2014). En effet, elles sont liées dans le sens où l'une conditionne l'autre. Un élève ne peut pas réussir scolairement s'il n'a pas auparavant atteint la réussite éducative.

Dans le cadre de notre recherche, la réussite scolaire est envisagée dans le contexte disciplinaire de l'Education Physique et Sportive (EPS). L'EPS est une discipline enseignée en France obligatoirement du CP à la terminale. Elle vise le développement des capacités motrices, elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps. De plus, elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie en enseignant aux élèves des valeurs morales et sociales comme le respect des règles ou le respect vis-à-vis des autres.

Pour étudier la réussite scolaire, il s'agit de s'intéresser à la transposition didactique qui est une partie majeure dans notre recherche car ce sont les actions de l'enseignant qui vont être observées ici. Qu'entend-t-on par transposition didactique ? La didactique est un adjectif désignant ce qui est propre à l'enseignement (Larousse), c'est-à-dire la manière dont s'enseigne la discipline. La transposition didactique est donc le fait, de choisir, de programmer, ordonner les savoirs dans le cursus scolaire pour une ou plusieurs disciplines. La didactique étant une discipline de recherche à part entière il nous a semblé cohérent d'y consacrer notre recherche.

# II) Présentation de la problématique et des hypothèses

## 2.1 Problématique

La problématique est la suivante : Comment l'enseignant accompagne-t-il la réussite d'élèves en difficulté en EPS ? Les outils qu'il met en place sont-ils transposables dans d'autres disciplines ? Il s'agit de regarder ici les actions de l'enseignant, de les décrire et de les comprendre, puis ensuite de voir en quoi il s'adapte (ou non) aux élèves en difficulté lorsqu'il fait cours d'EPS ou de mathématiques en milieu difficile.

## 2.2 La question de recherche

Elle est liée aux éléments de la problématique développée précédemment. Dans un premier temps, nous présenterons les questions générales renvoyant à l'objet de recherche. Puis des questions spécifiques liées aux choix de la situation d'étude et de l'objet d'étude seront ensuite présentées.

### *2.2.1 Les questions générales*

Plusieurs questions générales renvoyant à l'objet de recherche se présentent à nous dans ce mémoire. D'une part, nous savons que l'enseignant occupe une place prépondérante dans les apprentissages des élèves puisqu'il enseigne, organise, régule la classe au quotidien. Il pourrait être assimilé au chef d'orchestre. Se pose alors plusieurs questions :

- Comment prend-t-il en compte la diversité de ses élèves et leur besoins pédagogiques particuliers ?
- Va-t-il interagir de manière différente avec un élève « en difficulté » et avec ceux en réussite ? Si oui, quelles seront les différences et quels impacts auront-elles sur ces élèves ?

D'autres questions se posent au niveau de la réussite des élèves :

- Comment l'enseignant peut-il influer sur celle-ci ? De manière positive ? Négative ? Quand considérons-nous qu'un élève est en réussite ? Ou en échec ? Sous quelles manifestations ?

### *2.2.2 Les questions spécifiques*

Puis des questions plus spécifiques en lien aux choix de la situation et de l'objet d'étude liées par exemple aux gestes professionnels de l'enseignant, aux actions (didactiques

et/ou pédagogiques) utilisées : En quoi l'adaptation pédagogique à l'élève va-t-elle permettre son entrée dans la tâche ? Sous quel point de vue : didactique ou pédagogique ? Jusqu'où l'enseignant peut-il aller ? Existe-t-il d'autres variables que nous ne visualisons pas encore ?

Au niveau des interactions de l'enseignant avec les élèves, celles-ci sont-elles uniquement langagières ? D'autres actions de l'enseignant entrent-elles en jeu ? Pour quels élèves ? Comment ne mettre personne de côté ? Qu'entend l'enseignant par « permettre la réussite de tous » ? Quels temps sont consacrés aux élèves en difficulté ? Pourquoi ? Quels choix sont réalisés au préalable de la séance ? Et enfin d'autres questions se posent au niveau disciplinaire, l'enseignant prend-t-il les mêmes décisions d'une discipline à l'autre ? Quelle est sa part d'adaptation dans chaque discipline ? Sont-elles identiques ?

Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre au cours de ce mémoire.

## 2.3 Hypothèses

Voici (ci-dessous) plusieurs contextes d'étude spécifiques articulant la discipline et le niveau de l'élève qui nous ont permis d'élaborer différentes hypothèses.

| | Actions envers un type d'élève | Disciplines |
|---|---|---|
| Profil 1 | Envers élèves en difficulté | Mathématiques |
| Profil 2 | Envers élèves n'éprouvant pas de difficulté | Mathématiques |
| Profil 3 | Envers élèves en difficulté | EPS |
| Profil 4 | Envers élèves n'éprouvant pas de difficulté | EPS |

Nous avons défini des hypothèses :

- Hypothèse 1 : concernant la cible des actions de l'enseignant en classe, pour les profils 1 et 3 l'enseignant adapterait davantage ses actions afin de favoriser la réussite de ces élèves que pour les profils 2 et 4.
- Hypothèse 2 : concernant le contenu des actions, l'enseignant utiliserait les mêmes actions à travers la transposition didactique pour les profils 1 et 3 afin de les aider dans leur réussite.
- Hypothèse 3 : concernant la fréquence des actions, les profils 1 et 3 bénéficieraient davantage d'action de la part de l'enseignant afin de les accompagner dans leur réussite que les profils 2 et 4.

# III) Le cadre théorique

## 3.1 Le système didactique

Cette recherche s'inscrit dans un cadre théorique didactique en effet, elle fait référence aux interactions entre les trois instances du « système didactique », les élèves, le savoir et les professeurs (Schubauer-Leoni & Letenegger, 2002). Notre objet d'étude concerne le fonctionnement du système didactique. Même si notre étude porte sur les gestes professionnels de l'enseignant pour permettre la réussite de ses élèves, son activité sera aussi observée et interprétée vis-à-vis des actions des élèves et de leurs incidences sur les savoirs en jeu.

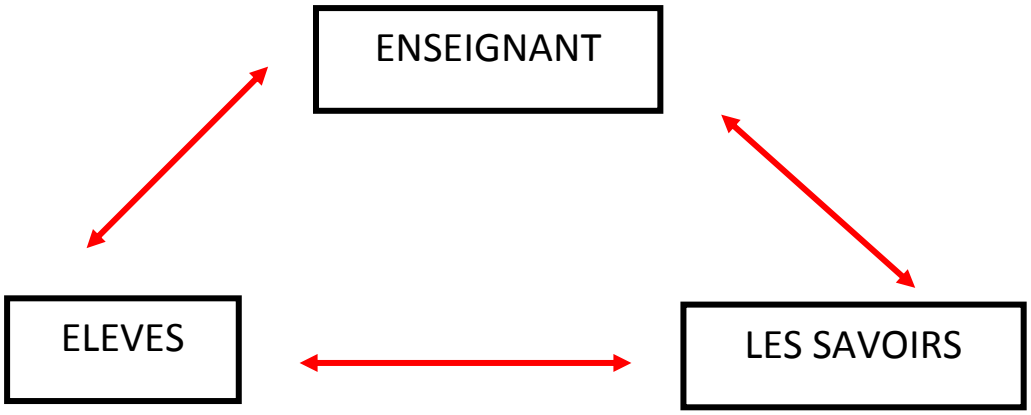


*Tableau 1 : Système didactique au sens Schubauer-Leoni & Letenegger (2002)*

## 3.2 L'enseignement de l'EPS en milieu difficile : état de la question.

Parmi les différentes définitions qui ont été données précédemment, seules quelques-unes ont été retenues. Nous avons fait le choix de nous concentrer sur la réussite en EPS, pour cela il a été nécessaire de se pencher dans un premier temps sur la question de l'enseignement de l'EPS en milieu difficile afin d'étudier si les contenus enseignés, leur déroulement sont influencés par le contexte dans lequel il se réalise. Il était important de faire un constat de la situation avant de commencer toute observation. Nous avons donc pu constater, à travers divers articles scientifiques sur la question de l'enseignement de l'EPS en milieu difficile (Brière-Guenoun, 2014a), que le contexte dans lequel l'enseignant a une forte influence sur sa pratique. En conséquence afin de comprendre l'activité (Poggi, Brière-

Guenoun., 2014) nous nous sommes intéressés aux éléments caractérisant l'activité du professeur.

Selon une orientation cognitive située, Vors et Gal-Petitfaux (2008) proposent une première typologie permettant de mettre en évidence les principales caractéristiques des actions de l'enseignant. Plusieurs études montrent que les classes issues des milieux difficiles possèdent un climat collectif de travail fragile et ce sont ces interactions atypiques qui permettent un engagement collectif des élèves. Quatre types d'actions ont été recensés : la première relève du cadrage spatial en effet il est nécessaire de situer parfaitement les lieux de travail en EPS afin de limiter les comportements déviants. D'une part, cela permet une observation vigilante de la part de l'enseignant qui limite la dispersion des élèves puisqu'ils savent exactement où ils doivent se rendre.

La deuxième action repose sur une focalisation autour des apprentissages, c'est-à-dire que l'enseignant intervient peu sur les comportements déviants mais prévalorise les interventions sur le travail. En leur témoignant uniquement de l'attention lorsqu'ils sont en action l'enseignant parvient à concerner les élèves par les tâches scolaires qui leur ont été prescrites.

La troisième action est une tolérance aux transgressions ludiques. Cela signifie que l'enseignant n'intervient pas systématiquement lorsque les élèves réalisent des activités non prescrites car c'est ce qui leur permet de ne pas éprouver de la lassitude vis-à-vis de l'activité proposée. D'autant plus que celles-ci sont généralement éphémères et elles ne remettent donc pas en question l'engagement de la classe.

La dernière action est une perception de seuils limites de déviances, c'est-à-dire une perception des limites à ne pas franchir. En cas de dépassement de ces seuils l'enseignant intervient de manière immédiate et autoritaire. Trois seuils ont été identifiés : le décrochage durable, le conflit entre élèves et le danger physique.

L'enseignant en zone sensible est constamment tiraillé entre les attentes officielles et le contexte d'exercice du métier, entre la routine qu'il est nécessaire d'installer pour limiter les comportements déviants et le côté imprévisible de l'enseignement qui va permettre à l'élève de rester en activité, entre une implication dans son métier et une protection de sa vie privée nécessaire et entre le potentiel estimé des élèves et une restriction effective des objectifs (Poggi & Brière-Guenoun, 2014). Toutes ces contradictions amènent l'enseignant à modifier son habitus professionnel entrainant une réduction des objectifs ce qui accentue un peu plus l'inégalité d'accès à la culture scolaire entre les élèves d'une zone sensible ou non. Ce dernier

tente de construire ses propres modalités d'intervention didactique dont certaines s'imposent fortement à lui.

D'autre part, l'enseignement de l'EPS en milieu difficile demande une ingéniosité didactique (Debars & Amade-Escot, 2006). Le contexte dans lequel exercent ces enseignants entraîne différentes contraintes comme un éclatement du savoir, un effort de contrôle important et une stratégie d'enrôlement des élèves. Tout cela est nécessaire afin de maintenir la relation didactique entre les élèves et l'enseignant. Une interpellation constante est réalisée car elle empêche le développement des comportements déviants. Cet article met en avant dans la pratique des enseignants d'EPS en milieu difficile une centration sur la socialisation et prévention des violences et incivilités au détriment de l'appropriation des contenus de savoir.

Un autre texte nous permet d'obtenir une cartographie de la didactique de l'EPS en milieu difficile (Monnier & Amade-Escot, 2009). D'une part, on constate dans la didactique de l'EPS en milieu difficile une concurrence entre la socialisation et l'apprentissage. Le deuxième constat réalisé est une différence entre ce que dictent les programmes établis par le ministère de l'éducation nationale et la réalité du terrain. En effet, un décalage est constaté dans de nombreuses classes du territoire mais ce phénomène est d'autant plus accentué en milieu difficile du fait de la présence plus importante de difficultés, qu'elles soient scolaires ou sociales. L'enseignant aura tendance à simplifier les tâches afin d'ajuster en fonction des élèves qui sont face à lui. Le troisième constat est un éclatement des enseignements en micro-tâche notamment en EPS mais aussi en mathématique. On note aussi l'absence de phase d'institutionnalisation des savoirs (Butlen & Charles-Pezard, 2008). Tous ces constats confirment un peu plus l'activité didactique empêchée à laquelle sont confrontés les enseignants en milieu difficile.

### 3.3 Etude des actions de l'enseignant : selon une approche comparatiste en didactique

Afin d'étudier les modalités de transposition didactique nous avons fait le choix de comparer deux disciplines précises : les mathématiques et l'EPS. Pourquoi ces deux disciplines. ? Parce que ce sont deux disciplines emblématiques du point de vue de leur statut scolaire c'est-à-dire qu'elles représentent une part importante des enseignements qui sont délivrés à l'école primaire. Il va s'agir ici de comparer comment l'enseignant intervient auprès d'élèves en difficulté dans deux disciplines différentes afin d'en faire ressortir des types d'actions, de les décrire et de les comprendre.

L'orientation scientifique donnée à notre recherche est donc didactique puisqu'il s'agit d'étudier les actions didactiques de l'enseignant en classe envers les élèves en difficulté visant à les accompagner dans leur réussite. Et plus particulièrement une orientation vers la didactique comparée au sens de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) c'est-à-dire que nous nous inscrirons dans une approche comparatiste. En effet, comme l'indique les hypothèses nous allons nous focaliser sur les interactions entre les élèves et l'enseignant en cours d'EPS et de Mathématiques en milieu difficile. L'objectif est de mettre en avant les actions de l'enseignant permettant de favoriser la réussite des élèves en EPS afin de les transposer dans l'ensemble des disciplines

On peut donc en conclure que permettre aux élèves de rester impliqués dans l'activité tout au long de la séance demande à faire certains compromis avec ceux-ci. C'est une sorte de contrat implicite passé entre les élèves et l'enseignant. Matérialisé par une co-détermination des actions d'apprentissage et des actions déviantes nécessaires ; c'est ce que nous avons appelé précédemment l'autorisation des transgressions ludiques. Puis par une empathie de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. Développer l'écoute auprès des élèves permet de se mettre à la place de ceux-ci et ainsi de mieux comprendre leurs attentes, leurs réactions…etc. Cela développe l'épanouissement des élèves et la cohésion de classe. Et enfin, un espace de travail contrôlé sous forme d'ateliers limite les déplacements des élèves entrainant une meilleure production et efficacité dans leur travail. Les ateliers facilitent l'émergence de l'autonomie et de la coopération.

## 3.4 Théorie de l'action conjointe en didactique

### *3.4.1 Présentation de la théorie de l'action conjointe*

Ce mémoire repose sur une théorie principale : celle de l'action conjointe. Un des enjeux de la théorie de l'action conjointe en didactique, que nous appellerons ensuite TACD (Sensevy & Mercier, 2007) , est de rendre de compte des interactions entre l'enseignant et les élèves au sein d'une même classe. L'activité didactique du professeur repose sur quatre grands types d'actions : définir, dévoluer, instituer et réguler inspirée des travaux de Sensevy et Mercier (2007) elles ont été reprises par Amans-Passaga (2010). On entend par définir le fait que l'enseignant organise l'activité d'apprentissage des élèves, apporte les connaissances.

Dévoluer signifie partager les responsabilités au sein de la classe à travers différentes actions comme renvoyer un élève à ce qu'il doit faire ou solliciter l'aide de l'un d'entre eux ; instituer dans le sens mettre en conformité les enseignements avec les attentes de l'institution,

légitimer les modalités adéquates. Et enfin réguler c'est-à-dire contrôler le milieu autrement dit aménager le milieu en cas de difficulté, accompagner l'élève dans la tâche…etc. Quant à l'action des élèves elle consiste principalement à répondre aux sollicitations de l'enseignant. Afin d'identifier les enjeux des savoirs, la TACD prend en compte trois axes dont nous emprunterons les définitions aux auteurs (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) :

- La topogénèse : « *Les comportements des acteurs, qui négocient la répartition des tâches et des responsabilités, relèvent de la production des positions de chacun envers le savoir, production de positions nécessairement évolutives* » (p. 8).
- La chronogénèse : « *De nombreux éléments de l'activité d'une classe relèvent de la production de mouvements temporels et de la gestion des moments d'étude correspondant à ce qui a été appelé la chronogenèse* » (p.7).
- La mésogénèse : « *Moyens de la production d'une forme de milieu que professeurs ou élèves peuvent mobiliser* » (p.8)

La théorie de l'action conjointe en didactique permet donc de mettre en avant le lien existant entre l'activité de l'élève et celle de l'enseignant et qui correspond à l'essence même du jeu didactique. Les gestes du professeur vont donc être amenés à évoluer puisqu'il n'est plus le seul à « agir » véritablement sur l'élève en effet, à travers son action, il va conduire l'enseignant à modifier ce qu'il avait prévu, à changer ses actions pour pouvoir s'adapter aux besoins pédagogiques spécifiques du groupe et aux nouvelles situations qui vont se présenter à lui.

### *3.4.2 L'action conjointe en EPS*

En ce qui concerne l'Education Physique et Sportive, ce sont les travaux d'Amade-Escot (2003) qui sont précurseurs en termes d'action conjointe. Ceux-ci consistent à mettre en synergie les actions de l'enseignant avec celles des élèves et voir en quoi elles sont liées et qu'elles ne peuvent évoluer les unes sans les sans les autres (cf 3.4.1 présentation de l'action conjointe). Cette action conjointe en EPS est traitée dans par Amade-Escot et Venturini dans un article datant de 2009, nous nous sommes basés sur cet article car il s'inscrit clairement dans notre problématique autour de l'enseignement de l'EPS en milieu difficile. Ils nous apportent donc des éléments concernant l'interaction de l'enseignant avec ses élèves en EPS et sur la transposition didactique qui est faite par l'enseignant : « *En fait, la tâche ne peut « faire milieu » pour l'étude des savoirs visés car l'existence d'un milieu didactique reste très*

*dépendante des réalisations des élèves* » (p.11). De plus, les auteurs mettent en avant que l'action conjointe en EPS est conditionnée par trois éléments (p.25) :

- « la spécificité du savoir enseigné » en effet il s'agissait ici d'une séance de badminton le savoir était relatif à la frappe de dégagement

- « le type de régulation ou d'étayage accompli par l'enseignant »

- « l'engagement des élèves (ou non) dans la tâche demandée »

Et ce sont ces trois éléments qui vont faire évoluer le cadre didactique dans lequel enseignant et élèves collaborent.

### *3.4.3 L'action conjointe en mathématiques*

En ce qui concerne l'action conjointe en mathématiques nous nous sommes basés sur un article écrit pas plusieurs auteures : Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, et Fluckiger en 2007. Cet article repose sur le postulat de départ de l'action conjointe (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2002) à la didactique des mathématiques. Dans cet article les auteures accordent une grande importance à l'expérience, en effet, « *permettre l'émergence d'expériences jugées compatibles avec les pratiques de références* » (p.3) est un enjeu de l'éducation et l'instruction. De plus, elles notent aussi une évolution dans le contenu des séances de mathématiques. En effet, elles estiment « *qu'une situation vidée de son contenu mathématiques et donc sollicitant uniquement un travail d'exécution matériel avec aucunes composantes notionnelles nouvelles ne peut produire d'effets didactiques.* » (p.39). Seule une séance de mathématique dense (ou non) où l'enseignant utilise ces trois étapes : l'action, la formulation et la validation peut engendrer des effets didactiques.

# IV) La méthodologie

Le chercheur doit « organiser pratiquement et penser théoriquement la nature de son interaction avec l'objet d'étude ainsi que la façon dont il entre en jeu pour recueillir et analyser les données et l'explication des observations et des différents entretiens. » (Leutenegger 2000) Cette recherche s'inscrit donc dans le projet de la didactique comparée (Schubauer-Leoni et Leutenegger 2005) en prenant en compte le système didactique et une dimension expérimentale passant par l'observation et l'entretien.

## 4.1 Le contexte

### *4.1.1 Les disciplines observées : lesquelles et pourquoi ?*

Nous avons fait le choix d'observer deux matières qui possèdent une place importante dans les enseignements dispensés à l'école primaire que sont les mathématiques et l'EPS. En effet, le volume horaire des mathématiques en CP est de 180 heures à l'année soit 5 heures hebdomadaires c'est le deuxième plus gros volume horaire après le français. Quant à l'EPS son volume horaire est de 108 heures à l'année. Nous avons fait le choix des mathématiques et de l'EPS car ce sont des disciplines où les élèves allophones éprouvent le moins de difficulté car il y a beaucoup de données numériques ce qui limite les erreurs liées à une mauvaise maîtrise de la langue française. Pour l'EPS, c'est une discipline où il est possible de s'engager dans les tâches prescrites grâce aux consignes orales. De plus, nous nous sommes dirigés vers ces deux disciplines car les observations se réalisant dans une classe de CP ces deux disciplines éliminent les difficultés liées à la maîtrise de la lecture.

### *4.1.2 Le choix de l'enseignant*

Il s'agit d'un enseignant de la banlieue parisienne à Vitry sur seine. Il exerce depuis 8 ans (*cf. Verbatim entretien en annexe 1*) dont 2 ans en CP. C'est un enseignant qui n'est pas originaire de région parisienne et qui avant de devenir professeur des écoles était assistant d'éducation. Il a été en poste en école d'application pendant plusieurs années c'est donc un enseignant qui fut amené à collaborer avec des maîtres formateurs. Il fait donc preuve d'une volonté d'observation et d'analyse de sa pratique dans le but de l'améliorer. Ce choix repose sur plusieurs critères :

- Une confiance existe entre le chercheur et l'enseignant.
- Nous sommes en poste dans la même école ce qui facilite les entretiens et les observations.
- Cet enseignant à une volonté d'avoir un regard sur sa pratique.
- Les caractéristiques de la classe (*cf. les élèves 4.1.3*) correspondent aux enjeux de la recherche.

L'école est un établissement « moyennement facile » mais il n'est pas classé en Zone d'Education Prioritaire. De nombreuses installations sportives sont mises à disposition par la ville de Vitry sur seine (patinoire, piscines municipales, dojo, gymnases, stades…etc.) permettant ainsi aux enseignants de diversifier les APSA enseignées.

### *4.1.3 Les élèves*

Avant d'observer les séances nous avons procédé à un entretien afin de collecter des données biographiques telles que le parcours de l'enseignant, des informations sur la classe en générale mais aussi plus particulièrement sur les élèves qui la compose. Plusieurs choses sont ressorties de cet entretien d'une part au niveau des élèves en effet, ce sont des *enfants qui ont besoin d'être cadrés*. A la question *Comment qualifierais-tu le climat de ta classe ?* L'enseignant répond qu'il a réussi à instaurer un climat de travail mais ce sont des élèves qui ont peu d'autonomie ce qui nécessite une attention de la part de l'enseignant quasi continue. Pour avoir une image globale de la classe nous nous sommes aussi intéressés au niveau scolaire de ces élèves. L'enseignant estime avoir *un groupe moyen de 30%, 10% vraiment en grande difficulté et 60% qui sont bons dans tout.* Ce qui correspond à une répartition plutôt classique pour une classe en milieu difficile. Aucun élève allophone n'est présent dans cette classe mais une élève refusant de parler ainsi que quelques élèves ne maitrisant pas parfaitement la langue française. Au niveau de l'origine sociale des élèves l'enseignant reconnait ne pas y avoir fait vraiment attention mais si il devait faire un constat il dirait que la plupart des élèves (c'est-à-dire 95%) *viennent des classes moyennes avec quelques situations difficiles*.

## 4.2 Le dispositif d'étude

Pour répondre à la question de recherche nous traiterons des trois pôles du système didactique par une « collection de traces » (Leutenegger 2000) composée d'enregistrements filmés, d'entretiens *post*-leçon après chaque séance, d'entretiens semi-directifs chercheur-enseignant *ante* séance et de traces écrites (fiches de préparation pour la séquence, la séance…etc.). Les entretiens vont nous permettre d'accéder à un point de vue intrinsèque de la pratique de l'enseignant alors que les observations filmées, elles, vont nous permettre d'accéder à un point de vue extrinsèque de la pratique de celui-ci.

L'utilisation d'entretiens de type « *post*-leçon » ainsi que des observations classiques aura une incidence sur la méthodologie. De manière plus spécifique, les orientations méthodologiques qui en découlent concernent :

- l'élaboration de dispositifs d'observation particuliers et une spécification des traces retenues car elles occupent une place particulière dans le dispositif de recherche ;

- la démarche de transcription des données, le relevé « d'événements remarquables » ;

- la temporalité et l'organisation des analyses propres à chacune des traces.

Voici une figure récapitulant le dispositif d'étude qui est utilisé avec l'enseignant dans cette recherche.

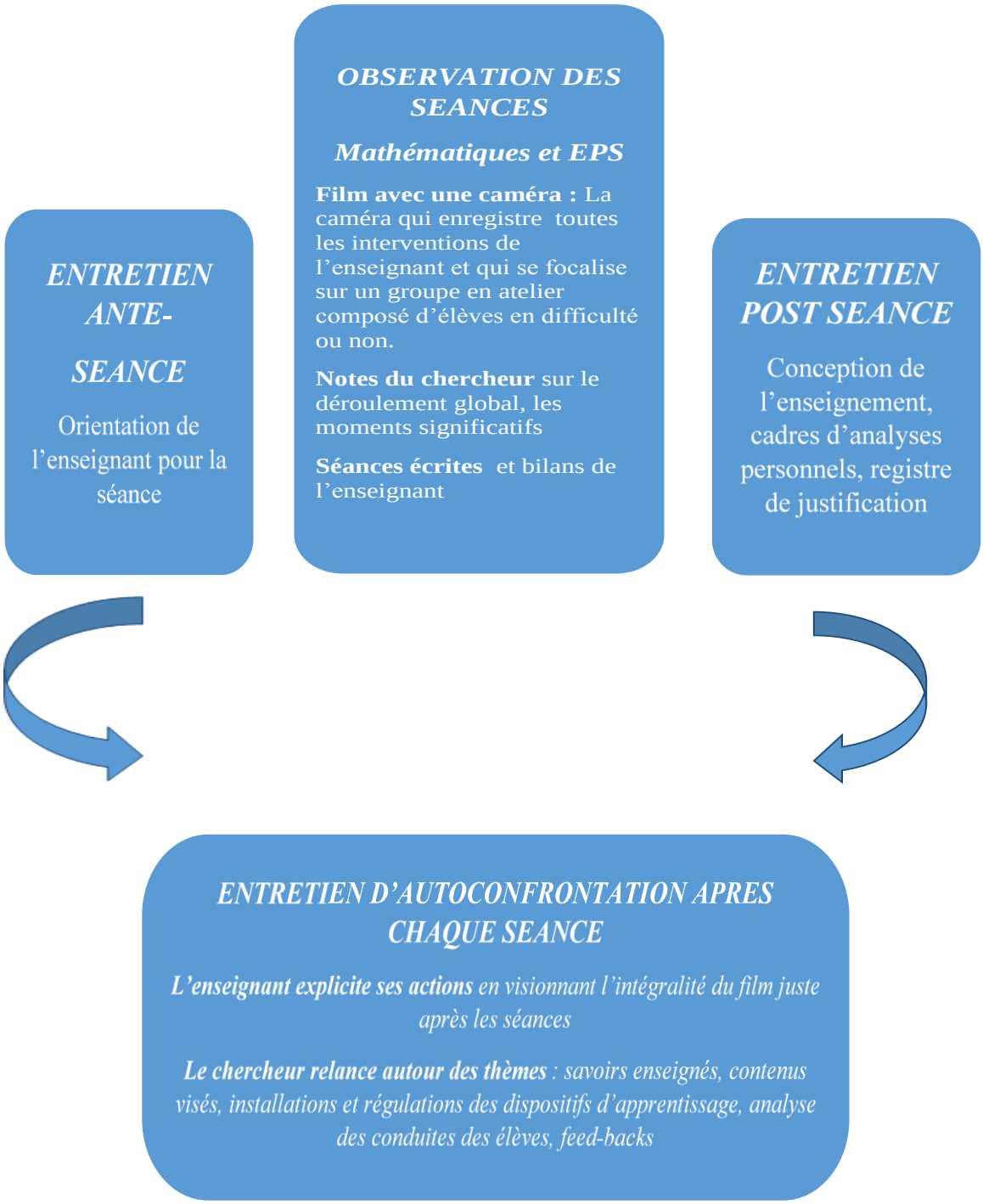

***Tableau n°1*** : Récapitulatif du dispositif d'étude utilisé avec le contenu de chaque étape

### *4.2.2 Comment se déroule une journée d'observation ?*

La journée d'observation débute par un entretien *ante* séance. Celui-ci a une durée d'environ une quinzaine de minutes et il traite des points essentiels de l'objet de recherche (*cf 3.3.3 les divers entretiens utilisés lors du mémoire).* Tout au long de l'entretien, le chercheur va filmer de manière continue l'enseignant en se focalisant sur son comportement et ses actions face aux élèves. La caméra est maintenue par le chercheur de façon à conserver une certaine mobilité, ce qui est nécessaire pour une séance d'EPS puisque celle-ci demande beaucoup plus de mouvements que dans d'autres disciplines. Cette mobilité va aussi permettre d'enregistrer les paroles des protagonistes et de réaliser des zooms sur certains évènements remarquables.

### *4.2.3 Le choix des séances à observer*

Nous avons fait le choix d'observer deux séances dans cette classe pour notre étude, d'une part une séance d'EPS. L'entretien *ante*-séance nous permet d'obtenir une première trame du déroulement de la séance observée. Au cours de cette séance, l'enseignant à fait le choix d'organiser son espace sous forme d'ateliers. Au préalable, les consignes auront été énoncées en classe et l'organisation de l'espace schématisée. Après la pratique en atelier, l'enseignant a prévu de faire un retour en classe afin de dresser un premier bilan avec les élèves sur l'activité réalisée. La séance d'EPS filmée correspond à la première séance d'une séquence sur les activités athlétiques. La deuxième séance filmée est une séance de mathématiques portant sur les différentes décompositions du nombre 15. L'enseignant a fait le choix de faire travailler les élèves de sa classe en binôme et il met à leur disposition des jetons et des boîtes afin qu'ils puissent matérialiser leur raisonnement. Il commencera par une petite activité de calcul mental afin de mettre dans les élèves dans la tâche et il terminera par un

petit bilan pour ressortir les meilleures stratégies à utiliser. Cette séance n'est pas la première de la séquence, les élèves ont déjà réalisé plusieurs fois cette activité mais avec des nombres plus petits.

### *4.2.4 Quels élèves seront de ce fait observés ?*

Nous allons nous concentrer sur un groupe d'élèves qui sera composé de bons ou de moins bons sur un même atelier ainsi que des moments collectifs tels que l'énonciation des consignes…etc. L'objectif est d'analyser la réussite des élèves ou non à travers les actions de l'enseignant et cela dans deux disciplines.

En ce qui concerne la sélection de ces élèves observés, ceux-ci seront choisis par l'enseignant et cela pour chaque discipline selon le critère de la maitrise de l'activité. L'enseignant devra donc choisir « un élève qui est en réussite » et « un élève qui est en difficulté ». Ce ne seront pas forcément les mêmes élèves qui seront observés entre la séance d'EPS et la séance de mathématiques même si certains élèves peuvent être en difficulté dans plusieurs disciplines. L'EPS et les mathématiques qui sont deux disciplines dont les savoirs et savoirs faire sont différents ce qui nous permet d'observer un choix plus large d'enfants.

### *4.2.5 Description de la méthode d'observation*

Nous nous sommes inspirés de la méthodologie d'observation, présentée par Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002), selon laquelle l'observation « *correspond au moment choisi par l'enseignant pour réaliser l'activité prévue. Moment privilégié pour enregistrer (images et sons) les actions des enseignants et des élèves constitutives de leur travail respectif* ». (p.18). Reste le souci de conserver une observation objective pour cela il est nécessaire de définir des critères d'observation objectifs. Selon Jean-Paul Roux (1982) il est nécessaire de « *parvenir à un codage des comportements qui facilitera l'exploitation des protocoles recueillis* ». (p30). Se pose alors le problème suivant : Comment coder ces comportements ? D'où pouvons-nous les extraire ? La base de notre travail d'observation est donc le film entier des séances d'EPS et de mathématiques de l'enseignant dont nous avons extrait de courtes séquences vidéo.

Cette même méthodologie est utilisée par Claire Debars et Chantal Amade-Escot (2006). Elle consiste à combiner des données d'entretien (*ante*-cycle, *ante*-séance et *post*-séance) avec des données d'observation. L'objectif étant de comprendre avant de proposer des pistes, il ne

s'agit pas de juger les pratiques des enseignants mais de les regarder. En effet, cette observation doit se dérouler « *dans une perspective descriptive, qui se défend de toute interprétation explicite au cours du relevé, l'observateur enregistre, à l'aide d'un appareil audio-visuel, tous les comportements qui relève du champ formel circonscrit par avance.* » (Roux, 1982, p.33). Le but est de ne pas ignorer des informations qui seraient indépendantes du contexte. Le film sera donc continu du début de la séance c'est-à-dire de la prise en main de la classe jusqu'à la fin et la phase de bilan ou le retour au calme. Seront extraites de ce film des séquences vidéos révélatrices de cette action conjointe entre l'enseignant et les élèves en difficulté ou non que nous appellerons les évènements remarquables. En effet, il est impossible pour l'observateur, au risque d'occulter des moments importants, de sélectionner des instants de manière subjective et hâtive des moments de la séance. C'est pour cela que c'est seulement après avoir visionné le film dans son intégralité que le chercheur pourra isoler ces évènements remarquables qui lui serviront de points d'appuis dans ses analyses (*cf 4.3.1 Comment sélectionner des extraits vidéos*).

## 4.3 Les différents outils

Deux outils principaux seront utilisés pour nos recherches d'une part l'observation puis l'entretien. En effet, ces deux outils vont nous permettre de réaliser une analyse « interne et externe » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p.9) qui repose sur une confrontation des interactions didactiques au cours des leçons (enregistrements filmés) et du point de vue de l'enseignant, révélé au cours des entretiens. (Brière-Guenoun, 2005, p.85).

### *4.3.1 Les séances filmées*

Elles sont au nombre de deux, en effet une séance d'EPS dans un premier temps puis une séance de mathématiques. Ces séances filmées visent à enregistrer simultanément les actions des élèves ainsi que celles de l'enseignant en atelier. Une organisation en atelier nous permet d'obtenir davantage de données sur l'activité de l'enseignant et de repérer la nature des interventions en fonction des groupes d'élèves. Afin de restituer la temporalité des séances ainsi que la durée des évènements remarquables, un synopsis de chaque séance va être réalisé.

De plus, pour mettre en avant les actions pédagogiques de l'enseignant vis-à-vis des élèves en difficulté dans les deux disciplines observées nous avons fait le choix d'organiser les séances

de manière particulière. En effet, nous allons organiser la séance d'EPS sous forme d'ateliers sur lesquels les différents groupes d'élèves vont défiler. Afin de pouvoir rendre compte des différentes interactions de l'enseignant avec les élèves en difficulté ou non nous avons fait le choix de placer au sein d'un même groupe de travail des élèves considérés comme étant en difficulté dans la discipline (cf. 4.2.4 Quels élèves seront de ce fait observés ? ) et d'autres élèves considérés comme n'étant pas en difficulté dans cette discipline. Nous avons fait ce choix d'organisation pour deux raisons pratiques. En effet, d'une part nous ne pouvions qu'observer une seule séance, à cause de contraintes temporelles, il fallait donc réussir à observer en une seule séance les deux types d'élèves sur une même activité. Et d'autre part, nous ne disposions que d'une seule caméra il nous a donc fallu trouver une organisation spatiale qui nous permettait de nous focaliser sur un seul endroit précis tout en observant les deux types d'élèves d'où le choix des ateliers.

### *4.3.2 Choix des entretiens*

Le choix de la méthode de l'entretien est en lien avec une démarche méthodologie privilégiant l'aspect qualitatif à l'aspect quantitatif. L'objet de recherche étant l'enseignant il nous a paru judicieux d'utiliser une relation de recherche plus étroite et fine ce que permet l'entretien.

#### *4.3.2.1 Les entretiens ante-séance*

L'entretien *ante*-séance est semi-directif, sans support filmé. La trame est plus fermée que dans un entretien post-leçon et elle est élaborée par le chercheur mais aucune structure temporelle n'est définie. L'information collectée est détachée de l'action, nous traitons dans ce type d'entretien uniquement des éléments contextuels. Cet entretien ante-séance est relatif au contexte d'enseignement et aux projets de l'enseignant. Il porte donc sur la contextualisation de la séquence ainsi que sur le point de vue de l'enseignant sur le profil de ses élèves, ses intentions didactiques, ses projets…etc. L'entretien *ante* sert à caractériser les éléments contextuels qui influent sur les décisions d'enseignement au cours des séances et ils donnent un cadre global d'interprétation des entretiens d'autoscopie.

#### *4.3.2.2 Les entretiens post-leçons*

Les entretiens d'autoscopie sont menés à la manière des entretiens d'auto-confrontation, ils sont à rapprocher des entretiens *post*-séance utilisés par Amade-Escot et Venturini (2009) ou encore Brière-Guenoun (2014) dans leur différentes études. Les

questionnements lors des entretiens *post*-séances reposent sur le déroulement chronologique de l'enregistrement vidéo. Ils reposent aussi sur une trame générale reprenant questions de recherche mais mené à la manière « auto-confrontation ». Il est demandé à l'enseignant durant ces entretiens *post*-séances de décrire, commenter ses actions et d'en expliciter les choix. Les relances du chercheur ont pour but uniquement de pointer les pensées activées, les interprétations et les focalisations de l'acteur.

### *4.3.4 Les traces écrites*

Les différentes traces écrites collectées permettent de respecter le fonctionnement naturel de l'enseignant. Nous entendons ici par trace écrite tous les documents qui sont élaborés par l'enseignant afin d'accompagner sa pratique au quotidien comme par exemple les fiches de préparation, les progressions…etc. Ces traces écrites nous permettront de mieux comprendre les intentions a *priori* de l'enseignant et de repérer des éventuels décalages autrement dit de mettre en avant l'activité empêchée de l'enseignant en milieu difficile (Monnier & Amade-Escot 2009).

## 4.4 Traitement des données

### *4.4.1 L'analyse des tâches prescrites*

Nous nous intéressons à la manière dont l'enseignant conçoit les dispositifs d'apprentissage et effectue les régulations autour de ces dispositifs dans le but de permettre la réussite de ses élèves. En découle un principe d'organisation des données particulier : d'une part une identification « d'épisodes significatifs ». Il s'agit d'une analyse interne de la séance en plusieurs temps, on décompose le corpus en épisodes. La première étape est d'établir un synopsis de chaque séance filmée en restituant, sous forme synthétique, leur structure temporelle et organisationnelle, c'est donc une analyse a *priori* des données. Le point de vue extérieur dont nous avons parlé précédemment (*cf 4.2 dispositif d'étude*) traduit le regard du chercheur et concerne le pôle des savoirs dans le système didactique.

Puis nous complétons par une analyse a *posteriori* des tâches, en effet, dans un deuxième temps une mise en relation de ce synopsis avec les données d'entretien va être réalisée. Cela va permettre d'identifier les différents « évènements remarquables » (Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2002). Les évènements remarquables seront donc ceux qui nous permettent de comprendre et de mettre en avant la manière dont l'enseignant agit afin de permettre la réussite de ces élèves.

Nous envisageons l'articulation des données filmées et des données d'entretiens comme quelque chose d'indissociable qui nous permet de mettre en avant ces événements remarquables. Cette technique s'inspire de la méthodologie développée par plusieurs chercheurs dans le champ de la didactique comparée et de l'action conjointe (Brière-Guenoun, 2014a ; Venturini & Amade-Escot, 2009 ; Brière-Guenoun & Musard 2012 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger 2005). Toutes ces études présentent un protocole en deux tempsDans un troisième temps ces données sont recoupées de manière non chronologique pour identifier les moments didactiques. Puis l'analyse de ces événements est réalisée et mise en lien avec l'analyse externe (réalisée à partir d'autres traces). Cette méthode respecte une logique ascendante c'est-à-dire qu'elle part d'un moment particulier pour se diriger ensuite vers des phénomènes plus généraux.

### *4.4.2 Les différentes dimensions de cette situation d'étude*

Ces diverses dimensions ont pu être relevées au cours des entretiens ante-séance qui nous ont permis d'établir les intentions didactiques de l'enseignant ainsi que les divers supports utilisés qui pouvaient avoir une influence sur sa manière d'enseigner.

#### *4.4.2.1 Le lien entre les programmes et le thème d'étude*

Notre thème d'étude est étroitement lié avec les programmes d'enseignement de l'école primaire fixé avec le bulletin officiel du 19 juin 2008 puisque les deux disciplines observées possèdent une place prépondérante dans les enseignements. D'une part, au niveau du volume horaire en effet, les mathématiques représentent 180 heures annuelles des enseignements et l'Education Physique et Sportive (EPS) 108 heures annuelles. Concernant les séances observées, pour l'EPS par exemple elle apparait dans les programmes sous la formulation suivante : « *réaliser une performance, activités athlétiques : courir vite, longtemps, en franchissant des obstacles, sauter loin et haut, lancer loin.* ». Quant aux

mathématiques la séance réalisée s'inscrit dans les programmes sous la mention suivante : « *Produire et reconnaitre les décompositions additives des nombres inférieurs à 20* ».

Il est intéressant de faire aussi un lien avec le socle commun de connaissances et de compétences de 2009 qui est une indication institutionnelle concernant la progression scolaire des élèves qui vient en complément des programmes. Les mathématiques s'inscrivent dans la compétence 3 intitulée : « *Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique* ». L'EPS n'apparait pas clairement comme une seule compétence elle est plutôt répartie de manière transversale.

#### *4.4.2.2 Les enjeux des savoirs visés par la situation étudiée*

Les savoirs visés par la situation étudiée présentent plusieurs enjeux. Au-delà des connaissances et compétences disciplinaires les deux séances observées présentent des enjeux en terme d'autonomie. En effet, les élèves sont en EPS par groupe en autonomie sur différents ateliers et en mathématiques ils travaillent en binôme. Rappelons que l'acquisition de l'autonomie est aussi inscrite dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2009 sous l'intitulé suivant : « *l'autonomie et l'initiative* ». De plus, l'organisation didactique des séances choisie par l'enseignant présente un enjeu au niveau de la classe puisqu'elle a pour objectif de favoriser la coopération et l'entraide au sein de la classe. C'est une intention qu'a exprimé très clairement l'enseignant au cours des différents entretiens *ante*-séance.

#### *4.4.2.3 Les obstacles susceptibles d'être rencontrés par les élèves*

Plusieurs types d'obstacles peuvent être rencontrés par les élèves en effet d'une part au niveau de l'EPS il y a deux types d'obstacles pour l'élève. Un obstacle moteur en effet, certains élèves peuvent rencontrer des difficultés motrices qui les empêcheraient de réaliser parfaitement la tâche demandée. Rappelons qu'il s'agit ici d'élèves de cours préparatoire et que leur développement moteur n'est pas encore totalement terminé notamment pour tout ce qui relève de l'équilibre et de la précision des gestes. Et surtout il existe encore une grande disparité entre les élèves sur le plan moteur à cet âge ce qui peut accentuer l'hétérogénéité de la classe. Le deuxième obstacle est au niveau de la compréhension. En effet, l'enseignant a organisé sa séance sous forme d'atelier il ne pourra donc pas être présent en permanence sur

chacun des ateliers. Un manque de compréhension des consignes peut donc entrainer des difficultés dans la réalisation de la tâche.

Pour les mathématiques les obstacles sont plutôt au niveau des connaissances et de l'organisation. Les connaissances, car certains élèves peuvent encore éprouver des difficultés dans la réalisation d'additions, ce qui leur complique un peu la tâche dans la décomposition de nombres. Et l'organisation car l'enseignant met à disposition du matériel afin que les élèves puissent visualiser la méthode seulement il faut avant tout réussir à adopter une certaine organisation. Déjà pour le dénombrement des jetons puis pour la décomposition de ce nombre par exemple, il est nécessaire de noter les différents essais réalisés pour ne pas s'y perdre.

### *4.4.3 Les indices retenus pour accéder aux actions en fonction du corpus*

Pour chaque trace, il est question de construire des indices pertinents pour accéder aux actions utilisées par l'enseignant afin de permettre la réussite de ses élèves. Nous allons détailler pour chaque étape de la méthodologie les fonctions des données collectées :

- Pour les entretiens *ante*- séance les données collectées vont nous permettre d'identifier toutes les intentions didactiques de l'enseignant afin de permettre la réussite de ses élèves comme les adaptations pédagogiques, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, la définition des critères de réussite.

- Pour les séances filmées, l'objectif est de collecter des données numériques afin de pouvoir appuyer et confronter les propos de l'enseignant en *ante* séance avec la réalité du terrain. Dans ces séances filmées nous allons collecter les réactions des élèves, l'organisation de la séance et sa modification en cours de séance, le positionnement de l'enseignant.

- Pour les entretiens *post*-leçon les traces qui vont être collectées telles que la confrontation avec la réalité (séance filmée) et la théorie, l'analyse de certains comportements qui n'avaient pas été pensés au préalable. Ces données vont nous permettre d'analyser l'impact des événements remarquables (structure et fonction) sur la réussite des élèves.

### *4.4.4 Comment vérifier le sens d'une intention didactique ?*

L'objectif de l'intention didactique ne pourra être vérifié qu'après les discussions menées entre le chercheur et l'enseignant notamment au cours des entretiens *post* leçons. En

effet, c'est l'enseignant lui-même qui effectue des gestes d'étayage il est donc le seul à pouvoir expliciter les significations qu'ils ont pour lui. Le chercheur, lui, va mettre en lien les paroles de l'enseignant lors de l'entretien *post* avec la grille des catégories des actions de l'enseignant élaborées à partir des travaux de Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2002). Ainsi la signification des gestes d'étayage prendra sens une fois que les élèves « en réussite » ou « en difficulté » auront été désignés par l'enseignant et que celui-ci aura précisé ses intentions didactiques concernant ces élèves.

#### *4.4.5 Limite de ce mémoire*

Ce mémoire présente plusieurs limites, d'une part le manque de temps pour réaliser les observations du fait du mi-temps que nous réalisons en classe ce qui ne nous a pas permis de réaliser un nombre assez important d'observation afin de pourvoir généraliser nos hypothèses. Ce même manque de temps nous a aussi contraint dans la planification des différents entretiens avec l'enseignant. Par exemple, les deux entretiens *post*-leçon ont eu lieu une semaine après la séance filmée certaines données internes ont donc peut-être été oubliées de la part de l'enseignant ou du moins elles ont pu être moins précises à certains moments. De plus, le manque de matériel ne nous a pas permis de mener certains de nos entretiens dans les meilleures conditions notamment les entretiens d'post-leçon, la caméra mise à disposition par l'université n'étant pas numérique difficile de projeter la séance filmée. Et enfin, l'absence de prêt de micro nous a contraints dans l'organisation pour la séance filmée puisqu'il était nécessaire que le chercheur soit à proximité de l'enseignant afin d'enregistrer au mieux ses paroles. C'est pour cela qu'il serait intéressant de prolonger ce mémoire en doctorat afin de pouvoir approfondir davantage certains points.

# V) Présentation des résultats

## 5.1 Analyse de la séance d'EPS

### *5.1.1 Les intentions didactiques de l'enseignant : l'entretien ante-séance*

Au cours de l'entretien ante-séance plusieurs axes de travail ont été évoqués par l'enseignant : *« l'important c'est que l'élève ait intégré les différents ateliers et à partir de là la réussite elle sera là »* cela signifie donc *« qu'il aura compris ce que j'attendais de lui et après il se sera exprimé en fonction de ses compétences, de ses capacités mais je ne vise pas la performance »*. L'aspect réussite est donc plus important que la performance pour l'enseignant et un élève en réussite *« ce sera un élève qui aura compris la consigne. »*. Au niveau de l'interaction avec ses élèves l'enseignant pense occuper dans un premier temps un rôle modélisateur en effet il pense « *essayer d'expliquer une gestuelle et de réexpliquer des consignes*» puis dans un second temps il occupera une fonction de régulateur puisqu'il va donner les temps de pratique (coup de sifflet au début et à la fin) et l'ordre de rotation des groupes. Au niveau des difficultés, l'enseignant reconnait ne pas avoir *« prévu de choses pédagogiques spécifiques pour des élèves qui seraient en difficulté, à part la proximité »*. En effet, il compte utiliser cette première séance comme une évaluation diagnostique c'est pour cela qu'il choisit de réaliser *« des choses très simples »*. Il estime éprouver des difficultés dans l'anticipation des difficultés de ses élèves cette première séance va donc lui *« permettre de savoir pourquoi ils sont en difficulté et de savoir ce qu'il va pouvoir faire pour les aider »*.

Pour l'enseignant, il y a deux types d'élèves qui vont être en difficulté au cours de cette activité. D'une part, les élèves qui ne respecteront pas les consignes et qui donc ne parviendront pas à atteindre les critères de réussite établis au préalable. Mais aussi les élèves *«qui sont des fois inhibés »* et qui se retrouvent en échec non pas parce qu'ils n'appliquent pas les consignes mais parce qu'ils font face à un blocage.

Le dernier axe de travail au cours de cet entretien *ante*-séance concerne les raisons de la réussite de ces élèves. En effet, nous nous sommes interrogés sur l'influence que pouvait avoir le choix d'une activité sur la réussite des élèves. A cette question l'enseignant répond que la réussite des élèves ne dépend pas *« que de l'activité en elle-même, cela veut dire qu'ils auront aussi travaillé, compris tout le travail qui a été fait en classe avant. »*. On en déduit donc que l'enseignant accorde une grande importance à l'énonciation des consignes puisqu'il affirme que le choix de l'activité ou alors la disposition ne sont pas les principales cause de la réussite des élèves. C'est pour cela que cette étape fera partie des évènements remarquables que nous utiliserons au cours de l'entretien post-leçon.

### *5.1.2 Comment l'enseignant fait-il rentrer les élèves dans la tâche ?*

Afin de faire rentrer les élèves dans la tâche l'enseignant va procéder à une activité de course de longue durée. Pour cela, il définit au préalable en classe des équipes puis il nomme des capitaines. A ces capitaines il donne la consigne suivante « *pendant que je vais installer le matériel vous allez faire la chenille et c'est le chef d'équipe qui va être devant* ». Au cours de notre observation (*Cf. synopsis de la séance en annexe 2*), nous avons constaté que l'enseignant redéfinissait le rôle de capitaine et que le choix de ces derniers n'était pas anodin. En effet, il va préciser aux capitaines la tâche qu'ils vont devoir accomplir : « *Tous les autres seront derrière vous, il ne faudra pas aller trop vite. L'important ce n'est pas de courir vite mais longtemps et que la chenille soit bien serrée* ».

### *5.1.3 Le point de vue de l'enseignant*

Il est révélé par l'entretien *post*-leçon. La contextualisation de la tâche fut le premier sujet abordé au cours de cet entretien, l'enseignant nous explique la raison de son intervention devant le groupe classe : un complément du discours. En effet, il estime nécessaire d'illustrer son discours par un exemple parce que cela « *donne un support différent et que ça peut apporter quelque chose de plus que peut donner la voix* » et que les élèves « *qui n'ont pas accès aux mots* » puissent rentrer dans l'activité (*Cf. verbatim de l'entretien post- leçon en EPS en annexe 3*).

Un deuxième temps que l'enseignant identifie comme étant un moment clé des apprentissages et donc contribuant à la réussite des élèves est la verbalisation des consignes par les élèves. L'enseignant estime que le fait « *de reparler, de refaire une petite explication des ateliers* » permet « *de remettre en mémoire ce qui avait été dit ensemble et faire en sorte qu'il y ai des références, qu'il y ai des termes* ». Cependant l'enseignant met en avant les limites de ces moments en effet, il pense que limiter dans le temps ce genre d'intervention est une des conditions pour que les élèves puissent en tirer un réel bénéfice. Au cours de l'entretien, il reconnait avoir « *un peu trop parlé* » et qu'il sait que « *cela n'a pas été efficace et que dans le détail il a fallu qu'il réexplique* ». Il en conclut donc que faire une illustration et une verbalisation concise est beaucoup plus efficace puisque les élèves ont besoin « *de tester, d'expérimenter* ».

Nous avons ensuite abordé de nouveau le choix des capitaines. A la question « *Est-ce que pour toi c'était un choix anodin ou est-ce que vous aviez ciblé un type d'élève ?* » l'enseignant

répond « *je n'avais pas ciblé de types d'élèves, j'avais ciblé les équipes ça c'est sûr, j'avais fait les équipes en fonction des niveaux on va dire pour que ça soit assez homogène.*». Cependant, nous avons pu remarquer au cours de la séance filmée (*Cf. verbatim de la séance filmée d'EPS en annexe 3*) que l'enseignant avait choisi des élèves présentant des caractéristiques bien particulières. Nous avons donc tenté de faire expliciter ce choix à l'enseignant au cours de l'entretien *post* avec cette remarque « *Je pense que le choix de Na. est très intéressant parce que là vous venez de le mettre en réussite car d'une part c'est un élève qui a des problèmes physiques (obésité importante) et je pense que le mettre en premier ça lui a permis de réaliser cette activité d'endurance en totalité puisque c'est lui qui imposait son rythme au reste de l'équipe* ». L'enseignant après une courte réflexion reconnait qu'il s'agit effectivement « *d'un point d'appui* » et qu'instinctivement il a choisi « *des élèves pour lesquels physiquement c'est un peu plus difficile* ». Il met ensuite en avant l'aspect valorisant que représente le rôle de capitaine.

Nous nous sommes ensuite penchés sur ce qui est le cœur de nos recherches c'est-à-dire l'action conjointe entre les enseignants et les élèves dans les apprentissages. Pour cela nous sommes partis d'un évènement remarquable de cette séance d'EPS (*Cf. synopsis de la séance d'EPS en annexe 2*). Il s'agit du retour sur leur pratique qui est réalisé en fin de séance de manière collective en classe. Après avoir visionné cette séquence nous avons posé la question suivante à l'enseignant « *Avec l'extrait que vous venez de voir j'aimerais savoir si selon vous la réussite des élèves dépend uniquement des actions de l'enseignant ? Que pouvez-vous tirer de cet extrait ? Qu'est-ce qui peut rentrer en compte ?* ». Cette question fait référence à un élément théorique de ce mémoire qui est la théorie de l'action conjointe (Toullec-Thery & Marlot, 2011). L'enseignant nous répond donc que dans un premier temps *« la formulation des autres, l'expérience qu'en tirent les autres.* » est un premier élément du rôle qu'occupe les élèves dans leur réussite. Car « *l'idéal c'est de trouver un ou deux élèves qui ont compris et qui expliquent à l'ensemble de la classe avec leurs mots à eux et ça c'est la meilleure manière de leur faire apprendre.* ». C'est pour cela que dans le quotidien l'enseignant fait souvent référence à des techniques utilisées par les élèves puisqu'il estime qu'elles peuvent être plus parlantes que certaines proposées par les manuels : « *plus tu fais appel à des expériences réalisées avec les enfants qu'ils ont partagé plus l'enseignement est efficace* » (*Cf. verbatim de l'entretien post-leçon en annexe 4*) . Cet enseignant utilise donc souvent l'entraide dans sa classe puisqu'il s'agit selon lui « *d'un gage de réussite. On ne laisse pas quelqu'un sur le carreau, on aide tout le monde effectivement. Parce qu'on a le droit de se tromper.* » . Et c'est

ce que nous avons pu constater dans nos différentes observations l'erreur est normalisée dans cette classe aucune moquerie n'apparait dans cette classe lorsque certains élèves échouent. *« C'est pour ça que quand une élève en classe dit qu'elle s'est trompée personne ne rigole mais on cherche ensemble à savoir pourquoi et ça c'est important.* » (*Cf. verbatim entretien post-leçon séance EPS en annexe 4*). Il s'agit bien ici de l'apprendre ensemble qui est repris aujourd'hui par de nombreuses pédagogies.

De plus, l'enseignant accorde aussi un autre rôle à ce retour sur leur pratique de fin de séance. En plus de permettre une entraide entre les élèves ce bilan permet aussi « *d'évacuer toutes les frustrations pour qu'ils puissent partir en récréation apaisés et ensuite pour moi récupérer leur parole et savoir qu'elles sont les choses qui vont m'aider pour préciser les ateliers.* » (*Cf. verbatim de l'entretien post-leçon annexe 4*). C'est donc une nouvelle composante permettant la réussite des élèves que met en avant ici l'enseignant. En effet, permettre à ses élèves d'évacuer toutes frustrations fait partie intégrante de la réussite de ceux-ci : « *après tu te retrouves avec des trucs, ils n'aiment pas le sport. Il n'y a pas de plaisir parce qu'il y en a un qui l'a dérangé. Et du coup il ne peut pas réussir son activité pour un problème qui est extra sportif. Alors que là son problème est pris en charge et la fois d'après il va pouvoir se libérer.* ».

### 5.1.4 L'activité des différents types d'élèves

#### 5.1.4.1 Le cas d'un élève en difficulté

Au cours de l'entretien post-leçon nous avons abordé le cas d'un groupe en particulier composé au préalable en collaboration avec l'enseignant de différents types d'élèves. Nous allons nous intéresser ici à une élève en particulier : A. Tout d'abord, il est intéressant de se pencher sur la définition de l'élève en difficulté dans cette séance selon l'enseignant. En effet, selon lui un élève en difficulté est un élève qui « *d'une part sera peut être capable de lancer loin mais si il ne respecte pas les consignes par exemple il va passer devant les autres quand les autres vont lancer ou celui qui fait la course mais qui ne va pas accepter de perdre ou alors il va partir avant les autres ou il ne va pas comprendre ce qu'il faut faire* ». L'enseignant accorde une grande importance, notamment durant cette première séance, à l'application et la compréhension de la consigne plutôt que la performance. Le cas d'A. est très particulier puisque c'est une élève qui ne parle pas et cela depuis le début de l'année. Elle refuse toute communication verbale avec les autres, adultes comme enfants. Durant la séance, A. possède exactement le même temps de pratique que ces camarades. Par exemple, sur l'atelier « lancer loin » (*Cf. synopsis de la séance d'EPS en annexe 2*) chaque élève du groupe

effectue 3 passages. De plus, nous avons pu constater sur les images qu'elle tentait de faire pratiquer ses camarades qui discutaient et cela à plusieurs reprises (*Cf. Verbatim de la séance filmée d'EPS en annexe 5*). Donc si l'on se tient uniquement aux critères de réussite défini par l'enseignant en entretien *ante*-séance A. reste en difficulté sur le plan moteur mais en ce qui concerne l'assimilation des ateliers et des consignes cela est plutôt positif dans le sens où elle s'est impliquée dans les tâches demandées.

#### *5.1.4.2 Le cas d'un élève en réussite*

Au cours de cette séance d'EPS plusieurs élèves ont été en réussite et cela à différents niveaux. En effet, on constate différents niveaux de réussite de par la définition de l'élève en réussite que nous donne l'enseignant au cours de l'entretien *ante*-séance. Il existe deux niveaux de réussite, le premier se situe au niveau de l'application des consignes et il correspond à la première partie de la définition d'un élève en réussite donnée par l'enseignant en entretien ante-séance : « *un élève en réussite ce sera un élève qui aura compris la consigne* » (*Cf. verbatim entretien ante-séance annexe 3*). Le deuxième niveau de réussite sera par rapport à la performance réalisée même si elle mise à l'écart durant cette première séance c'est une donnée que l'enseignant va tout de même prendre en compte durant sa séquence même si elle arrive en second plan : « *Après éventuellement la performance sera une piste de progression pour les élèves qui auront compris le dispositif* » (*Cf. Verbatim entretien ante-séance EPS en annexe 3*). Prenons donc le cas de N. qui est un élève défini comme étant en réussite dans l'ensemble des disciplines. Au cours de cette séance filmée nous avons pu constater que cet élève était effectivement en réussite dans les tâches qui lui étaient demandée aussi bien sur le premier niveau de définition que sur le deuxième puisqu'il réalisait les meilleures performances de son groupe notamment sur le lancer loin et la course de vitesse. En effet, l'enseignant reconnait au cours de l'entretien *post*- leçon que N. était « *plus dans l'efficacité* » que ses camarades. (*Cf. verbatim entretien post-leçon EPS en annexe 4*). Le deuxième exemple sur lequel nous allons nous pencher est celui d'H. H. n'est pas une élève qui est en réussite dans l'ensemble des disciplines à l'inverse de N. mais c'est une élève qui ne présente pas de difficulté d'apprentissage. Au cours de l'entretien *post*- leçon l'enseignant constate qu'H. « *elle est bien dans la consigne elle respecte exactement ce qu'il faut faire mais elle ne regarde pas le score* ». C'est donc une élève qui sur le premier niveau de définition est en réussite sur cette activité mais elle n'a pas encore acquis le deuxième niveau de réussite qui correspond à la performance puisqu'elle ne le prend même pas en compte. (*Cf. verbatim entretien post- leçon en EPS en annexe 4*).

### *5.1.5 Synthèse relative à la séance d'EPS*

L'enseignant observé, après avoir défini les élèves *pouvant potentiellement être en difficulté* et ceux *pouvant être en réussite* a composé des équipes hétérogènes afin de faciliter nos observations. Nous avons pu constater qu'il intervenait de manières différentes en fonction de ce critère. Ses interventions ont porté sur l'enrôlement dans la tâche, des points techniques généraux (N., H., C.), des comportements attendus, des contrôles (A., H.), des encouragements (N., A., H., C.), le rôle de la consigne (C., H.).

Nous avons pu remarquer que l'enseignant adaptait sa pédagogie en fonction de ce qui était observé durant la séance. En effet, il a pu être surpris (dans les deux sens) par ce qu'il pensait être acquis avant le début de la séance et ce qui finalement a été produit par les élèves. Grâce à ces observations plusieurs actions de l'enseignant permettant la réussite des élèves ont pu être relevées comme une accentuation de la passation de consigne, une organisation matérielle particulière, des responsabilités distribuées (capitaines), une reconnaissance de l'effort, des critères de réussite adaptés, des interventions brèves et ciblées, permettre l'entraide des élèves et l'évacuation des frustrations à travers un bilan en fin de séance.

## 5.2 Analyse de la séance de mathématiques

### *5.2.1 Les intentions didactiques de l'enseignant : l'entretien ante- séance*

L'enseignant avait prévu de travailler durant cette séance sur les décompositions du nombre 15. Cette activité n'était pas inconnue des élèves puisqu'ils avaient déjà travaillé avec des nombres inférieurs auparavant. Les enjeux ici étaient multiples :

- Travailler sur la décomposition du nombre 15 ;
- En utilisant différentes additions

Pour cela les élèves avaient à leur disposition des boîtes dans lesquelles il y a des jetons. Ils doivent obtenir le résultat c'est-à-dire ici 15 en additionnant les quantités présentes dans chaque boîte. On leur demande de choisir exactement chaque boîte il ne doit pas leur rester de jetons. Nous nous sommes ensuite intéressés tout comme en EPS aux moments importants des apprentissages dans une séance de mathématiques selon l'enseignant. A cette question l'enseignant répond qu'il identifie deux moments importants dans une séance de mathématiques. D'une part, *l'activité de présentation* c'est à dire *le moment collectif où*

*justement je vais présenter la situation parce que je pense qu'il va falloir représenter l'activité* et d'autre part le deuxième moment identifié est *le premier exercice sur ardoise où l'on va s'entrainer* car l'enseignant estime c'est *à ce moment-là que ça va se mettre en place*. Autrement dit c'est à ce moment-là que les élèves *vont être confrontés au problème. Et où les choses vont se formaliser dans leur tête.* (*Cf. verbatim entretien ante-séance mathématiques en annexe 6*).

Ensuite, nous avons demandé à l'enseignant ce qu'était pour lui un élève en réussite dans cette séance de mathématiques. Il nous en donne la définition suivante : *un élève en réussite dans cette séance ça sera un élève qui aura réussi à au moins être capable de décomposer ou au moins proposer une manière de décomposer un des nombres proposés dans le fichier (Cf. verbatim entretien ante-séance mathématiques en annexe 6*). L'enseignant pointe deux types d'élèves en réussite dans cette séance d'une part l'élève en réussite dont nous avons donné les caractéristiques précédemment et d'autres part l'élève dit *en excellence* qui est un élève qui *aura été capable de proposer plusieurs décompositions*.

Les exigences sont beaucoup plus élevées que pour l'EPS en effet, un élève en réussite ici ne sera pas un élève qui aura simplement compris la consigne mais c'est un élève qui aura fait au moins une proposition de décomposition ceci est en partie dû au fait qu'il ne s'agit pas de la première séance et que les élèves connaissent déjà l'activité proposée. L'élève doit donc se souvenir de ce qui a été vu lors des séances précédentes mais il doit aussi être capable de les réutiliser avec d'autres nombres. Dans cette séance l'enseignant a donc des attentes plutôt méthodologiques : *ici je ne vise pas la quantité mais la qualité* (*Cf. verbatim entretien ante-séance mathématiques en annexe 6*).

Au niveau de la différenciation l'enseignant a plutôt opté pour une différenciation organisationnelle elle ne passera donc pas dans les consignes. En effet, il estime avoir *un niveau en mathématiques qui est plutôt homogène sauf les 5-6 élèves qui sont devant avec moi qui sont un peu plus en difficulté*. Il pense différencier sa pratique au moment du travail en autonomie sur le fichier en effet à ce moment-là l'enseignant passera plus de temps avec le petit groupe en difficulté pendant que les autres seront en autonomie. C'est une organisation spatiale qu'il réutilise dans toutes les disciplines puisqu'elle est fixe. La réussite de ces élèves va donc passer par une organisation spatiale particulière permettant à l'enseignant de différencier ses interventions auprès des élèves en difficulté.

Avant la séance il anticipe les difficultés à différents niveaux : d'une part au niveau de la décomposition puis ensuite dans l'anticipation du résultat c'est-à-dire dans *le fait d'être capable d'utiliser plusieurs cartons pour faire un nombre.* La compréhension des consignes n'est pas identifiée par l'enseignant comme une difficulté dans cette séance. Il opte plus pour une difficulté *liée à la taille des nombres et la grandeur des résultats.*

### 5.2.2 Comment l'enseignant fait-il rentrer les élèves dans la tâche ?

Au cours de cette séance l'enseignant commence par une petite activité de calcul mental afin de remobiliser les connaissances en termes d'addition des élèves. Au moment de la correction l'enseignant utilise du matériel afin que les élèves visualisent bien la démarche à adopter. De plus, il demande à un élève de lire la consigne puis il pose les questions suivantes : *Quelles boîtes choisir pour avoir exactement le nombre de jetons ? Alors qu'est-ce qu'il dit le maître 15 c'est quoi ? Si on devait le dessiner comme Picbille on ferait quoi ?* (*Cf. verbatim séance filmée mathématiques en annexe 7*). En parallèle l'enseignant place le matériel devant les élèves afin qu'ils visualisent le matériel à leur disposition. En effet, au cours de l'entretien post-leçon l'enseignant qualifie cette activité comme permettant *de présenter la situation problème aux élèves*. Il estime que *certains de mes élèves sont beaucoup dans le visuel et d'autres dans la manipulation. Cette intervention me permettait d'aider ces deux types d'élèves.* (*Cf. verbatim entretien post-leçon mathématiques en annexe 8*). Les élèves étaient donc en situation d'apprentissage puisqu'ils devaient *utiliser des décompositions dont ils n'avaient pas l'habitude*.

### 5.2.3 L'activité des différents types d'élèves

#### 5.2.3.1 Le cas d'un élève en difficulté

Plusieurs élèves avaient été cités au cours de notre entretien ante-séance comme des élèves présentant des difficultés en mathématiques. Nous avons réussi à capter un évènement remarquable par élève au sens de Leutenegger et Schubauer-Leoni (2005). En effet, le premier élève sur lequel nous avons centré notre attention est Cu. C'est un élève qualifié de *pas du tout autonome et encore très immature* » par l'enseignant et comme ayant besoin *d'être épaulé très souvent.* Cet élève l'enseignant l'a placé dans la classe de manière à pouvoir *l'aider plus facilement.* De plus c'est un élève qui a quelques difficultés en mathématiques mais qui possède une bonne marge de progression il a d'ailleurs fourni de nombreux efforts depuis le début de l'année selon l'enseignant (*Cf. verbatim entretien post-leçon*

*mathématiques en annexe 8*). Durant la séance on peut apercevoir l'enseignant se pencher sur cet élève et lui fournir une explication sur son fichier qui dure quelques minutes. Nous avons donc questionné l'enseignant sur la nature de son intervention auprès de cet élève à cette question il nous répond : *C'est surtout une aide organisationnelle que je lui offre. En effet, je place ses jetons d'une certaine manière, je lui donne des conseils comme par exemple écrire les différents calculs réalisés. Cu. est un élève qui n'éprouve pas trop de difficulté dans les additions donc il s'agit surtout d'une aide dans la méthode.* (*Cf. verbatim entretien post-leçon mathématiques en annexe 8*). Au sens Sensevy, Merci & Schubauer-Leoni (2000) et Leroy (2004) cette action de l'enseignant est caractérisée comme étant une action de régulation et plus particulièrement de désignation. C'est-à-dire qu'il met en avant un aspect spécifique de la réalisation de l'élève afin de lui venir en aide. Nous avons ensuite demandé à l'enseignant si son intervention avait suffi à Cu. à dépasser sa difficulté. Il reconnait que son aide ne lui a pas été très utile et qu'il aurait été plus intéressant de se baser directement sur les réponses collectives qui avaient été données au préalable par le reste de la classe comme par exemple *utiliser dans un premier temps les grands nombres*. Ces procédures étant beaucoup plus parlantes pour Cu. puisqu'elles avaient été élaborées collectivement. Cu. est donc un élève qui a besoin de plusieurs séances d'entrainement, il ne présente donc pas de difficulté d'apprentissage à l'inverse du deuxième élève que nous avons ciblé qui est A.

A. est une élève en grande difficulté dont l'enseignant estime le niveau en mathématiques équivalent à celui d'une élève de *petite section, moyenne section*. Cette élève *identifie les nombres jusqu'à 6 et elle ne sait pas faire des quantités*. L'enseignant se sent impuissant face à cette élève c'est pour cela que plusieurs équipes éducatives ont été réunies et que cette élève va être réorientée dès la rentrée prochaine. Pour des soucis pratiques il ne peut pas adapter à chaque séance le travail demandé dans ce cas-là il tente de la mettre en binôme avec un bon élève afin de faire fonctionner le mimétisme (Là *il se trouve que je la mets avec N. en me disant peut être qu'elle va apprendre des choses ou qu'elle va prendre des choses, des démarches, qu'elle va se laisser guider*.) (*Cf. verbatim entretien post-leçon mathématiques en annexe 8*).

Nous nous sommes donc intéressés à la différence d'interaction qu'il pouvait y avoir entre l'enseignant et ces deux types d'élèves. Si l'on reprend la classification des actions de l'enseignant au sens de Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2002) l'enseignant utilise uniquement avec A. des actions relevant de la définition et principalement des encouragements alors que pour Cu. il utilise d'autres types d'interactions comme de la

régulation en aménageant le milieu ou commentant son activité mais aussi des interactions dont l'objectif est de donner des responsabilités à l'élève comme par exemple en le renvoyant à ce qu'il doit faire.

#### *5.2.3.2 Le cas d'un élève en réussite*

L'enseignant nous avait confié N. comme étant un élève qui serait en réussite dans cette activité. Nous avons pu capter un moment bref entre l'enseignant et cet élève au cours de la séance de mathématiques. Il peut être aussi qualifié d'évènement remarquable au sens de Leutenegger et Schubauer-Leoni (2005) puisqu'il nous a servi de point d'appui pour l'entretien post-leçon. Il s'agit du moment où l'enseignant, durant la mise en commun des techniques, demande à N. de lui présenter sa décomposition et de lui expliquer sa technique. Nous avons réutilisé cette séquence vidéo pour poser la question suivante à l'enseignant : *Comment situez-vous N. par rapport au reste du groupe classe ?* L'enseignant nous répond que : *c'est un élève qui est autonome et il parvient même à faire l'exercice pour deux puisqu'il est avec A. lors de cette activité et que cette dernière l'aide en rien du tout. N. fait donc parti des meilleurs élèves de cette classe*. Si l'on reprend la classification des actions de l'enseignant selon Sensevy, Merci & Schubauer-Leoni (2002) et Leroy (2004) il s'agit ici d'une action visant à partager les responsabilités avec l'élève puisqu'il lui est demandé de démontrer son résultat. L'enseignant reconnait accorder à N. un rôle particulier : celui de tuteur, *j'attends qu'il fasse le modèle pour A.* Le tutorat est quelque chose que l'enseignant utilise sur d'autres activités puisque cela lui permet de développer la coopération entre les élèves et donc d'améliorer son climat de classe. *Oui des fois sur d'autres activités quand j'ai besoin de groupes hétérogènes par exemple classement de mot, lecture, des trucs un peu compliqué. Des fois je réparti les groupes je mets N. avec des élèves en difficultés.*

### *5.2.4 Le point de vue de l'enseignant*

Dans un premier temps nous revenons avec l'enseignant sur les moments qu'il identifie comme étant importants pour les apprentissages. Il en identifie deux, le premier est *le point de départ c'est-à-dire le moment collectif où justement je vais présenter la situation* car celui-ci va permettre aux élèves de remobiliser leurs connaissances puisqu'il ne s'agit pas d'une première séance. Le deuxième est *le premier exercice sur ardoise où l'on va s'entrainer* l'enseignant l'estime comme étant un moment clé puisque c'est à ce moment que les choses vont se mettre en place (*les choses vont se formaliser dans leur tête* ) et c'est aussi

à ce moment-là que l'enseignant va pouvoir cibler les élèves qui n'auront pas compris malgré une première présentation. *Je vais regarder et proposer en fonction des résultats des aides à des élèves*.

Nous nous sommes ensuite penchés sur des cas particuliers en effet nous avons ressorti trois types d'élèves présents dans cette classe. D'une part, un élève ne présentant aucune difficulté d'apprentissage il s'agit de N. Et ce que nous avons observé au cours de la séance filmée c'est que l'enseignant avait des interactions différentes avec ce type d'élève mais qu'en plus il lui accordait un rôle bien particulier au sein de la classe : celui de tuteur. C'est le cas aussi pour Na. qui est un autre élève de cette classe et qui possède le même profil : *C. je la passe avec Na. car il se débrouille bien en lecture* (*Cf. Verbatim de l'entretien post-leçon de mathématiques en annexe 8*). L'autre type d'élève pointé par l'enseignant est un élève qui possède quelques difficultés mais qui avec de l'entrainement parviendra à dépasser celles-ci. C'est le cas de Cu. qui est un élève qui possèdent quelques difficultés de compréhension mais qui avec plusieurs entrainements parvient à les dépasser : *Vu qu'on va encore faire pas mal d'entrainement il finira par un peu près rentrer dans le truc car il n'est pas mauvais du tout. Mais lui ça sera un long travail de répétition et quand il aura pris le coup il y arrivera.*). Avec cet élève l'enseignant adopte une attitude bien particulière en effet, il lui vient en aide à plusieurs reprises. C'est une aide plutôt organisationnelle puisqu'il ne possède pas de difficulté dans le dénombrement. (*Cf. verbatim entretien post-leçon mathématiques en annexe 8*)

Et enfin le dernier type d'élève auquel est confronté l'enseignant dans sa classe est un élève en très grande difficulté et c'est en la personne d'A. que ce type d'élève est représenté. En effet, A. possède selon l'enseignant un niveau de petite ou moyenne section de maternelle et elle est incapable d'exprimer ou même de dénombrer des quantités. Avec cette élève l'enseignant adopte encore une attitude différente c'est-à-dire qu'il lui vient très peu en aide au cours de cette séance car il estime qu'elle ne peut absolument pas y avoir accès. L'enseignant a donc fait le choix de la placer en binôme avec un élève ne présentant aucune difficulté scolaire afin qu'elle puisse au Max.um *apprendre des choses ou prendre des choses, des démarches, se laisser guider*.

### *5.2.5 Synthèse relative à la séance de mathématiques*

Lors de cette séance nous avons étudié les interactions de l'enseignant avec trois types d'élèves : d'une part N. qui est un élève qualifié comme étant *en réussite,* Cu. lui qui est un élève rencontrant quelques difficultés mais pas d'apprentissage et enfin A. qui elle est une élève en grande difficulté. Nous avons pu observer que l'enseignant différenciait ses interventions pédagogiques entre ces différents types d'élèves et qu'il prenait en compte leur besoins éducatifs afin de permettre leur réussite. Pour cela différents outils sont utilisés au cours de cette séance comme le travail en binôme, l'utilisation de matériel pour permettre une meilleure visualisation de la tâche demandée et enfin une des aides et des rôles accordés bien différenciés selon le type d'élève.

### 5.3 Conclusion des résultats

Nous avons donc pu voir au cours des deux séances observées qu'il existait différents types d'actions que l'enseignant utilisait en mathématiques et en EPS. Nous avons aussi pu constater que certaines actions de l'enseignant étaient bien spécifiques. Il nous parait utile d'en faire ici une rapide synthèse. L'enseignant a utilisé dans les deux disciplines : le maintien dans l'activité, l'enrôlement à la tâche, les encouragements, la dévolution et le contrôle. L'enseignant a utilisé en EPS que les comportements attendus. N'ont été utilisés qu'en français que l'aspect méthodologique et l'aide psychologique. Les éléments de comparaison entre les élèves « en difficulté » ou « en réussite » ou entre les disciplines seront approfondis davantage dans la partie discussion.

## VI) Discussion

Nous allons maintenant, suite à la présentation des résultats obtenus lors ce mémoire, discuter de la pertinence de ceux-ci en lien avec les apports théoriques présentés précédemment. Une comparaison entre les élèves *en réussite* et les élèves *en difficulté* sera étudiée dans un premier temps. Puis dans un second temps, une comparaison interdisciplinaire mathématiques-EPS. Et enfin dans une dernière partie, des idées clés issues de ce travail de recherche permettront de synthétiser les conclusions obtenues et nous serviront de point d'appui pour la conclusion.

## 6.1 Comparaison des actions de l'enseignant entre élèves « en réussite » et élèves « en difficulté »

Nous avons pu constater, que l'enseignant utilisait, selon les deux disciplines, des actions qui pouvaient être similaires ou à l'inverse différentes et cela en lien avec la difficulté ou la réussite attendues des élèves face à la tâche. Nous allons donc analyser en quoi il peut y avoir des similitudes ou en quoi il peut y avoir des différences et cela dans chaque discipline.

### *6.1.1 Le cas d'interactions semblables en mathématiques*

Il y a eu des similitudes au niveau des actions pédagogiques utilisées uniquement dans le cas de deux élèves qui éprouvent des difficultés (Cu. et W.). En effet, l'enseignant utilise pour ces deux élèves un enrôlement dans la tâche, des conseils méthodologiques et une action de maintien dans l'activité. L'enseignant va dans un premier temps lui venir en aide en leur posant une première question sur la compréhension de consigne. En effet, l'enseignant désigne Cu. au cours de l'entretien *post*-leçon comme étant un élève ayant très peu d'autonomie. De même que W. dont le cas n'a pas été abordé de manière individuelle au cours des entretiens mais qui faisait partie du groupe des 5-6 élèves identifiés comme ayant quelques difficultés. Ces élèves ne pouvaient pas se mettre au travail seul c'est pour cela qu'il est intervenu auprès d'eux afin de leur permettre de rentrer dans la tâche demandée. Au cours de l'entretien *ante*-séance l'enseignant avait insisté sur la méthodologie de la décomposition et il considérait un élève en difficulté lorsque celui-ci ne parvenait pas à réutiliser ou élaborer une bonne stratégie. Il avait donc en partie anticipé cette aide méthodologique, mais il n'avait pas prévu le contenu détaillé de cette aide. Il a donc dû adapter sur le moment en fonction des réels besoins de ses élèves. La durée de l'aide n'avait pas non plus été déterminée au préalable, elle fut variable en fonction des réponses des élèves.

### *6.1.2 Le cas d'interactions différentes en mathématiques*

Dans les extraits vidéos et au cours des entretiens *post*-leçon nous remarquons une différence entre les élèves « en réussite » et les élèves *en difficulté*. D'une part, en terme de temps : en effet, nous avons pu remarquer que l'enseignant n'accordait pas le même temps à chaque élève. Prenons l'exemple du calcul mental du début de séance, on remarque que l'enseignant prend des temps supplémentaires pour fournir des explications plus précises aux élèves en difficulté. Temps qu'il n'utilise pas avec les élèves *en réussite*.

De plus, nous notons aussi une différence en termes de contenu en effet, au cours de la séance l'enseignant utilise la manipulation, le langage avec les élèves dit *en difficulté* alors qu'au contraire avec les élèves dit *en réussite* l'enseignant utilise davantage le geste. Puisque la tâche de contrôle est suffisante pour ce type d'élève. Nous remarquons aussi que pour les élèves *en réussite*, les actions pédagogiques de l'enseignant ont plutôt pour objectif d'approfondir leur travail par exemple avec Mich. l'enseignant lui demande de ne plus dessiner les jetons sur l'ardoise mais de le faire directement de tête car il a assimilé la technique de calcul. Ou bien l'enseignant leur confie des rôles particuliers comme avec N. et Na. qui occupent le rôle de tuteur au cours de cette séance. La pratique de classe a donc modifié l'action de l'enseignant sans pour autant la changer dans sa totalité : l'utilisation de gestes permet de faire comprendre à un élève qu'il a réussi la tâche.

### *6.1.3 Le cas d'interactions semblables en EPS*

Une première action qui n'a pas été différenciée entre les élèves *en difficulté* et les élèves *en réussite* c'est le fait que l'enseignant a mis en avant, pour tous, le plaisir dans l'activité. De plus, pour les deux types d'élèves il n'y a pas eu d'aménagement du milieu en effet, l'objectif de la séance étant l'assimilation des différentes tâches et non pas la performance l'enseignant n'a procédé à aucune différenciation au niveau du milieu. Puis l'enseignant a recours à l'encouragement pour tous les élèves qu'ils soient considérés comme étant *en réussite* ou *en difficulté*. De plus, l'enseignant a composé des groupes hétérogènes ce qui permet une certaine autonomie au sein des groupes. L'enseignant se déplace, il intervient uniquement en fin de pratique et de manière approximative *c'est pas mal, continue* afin que les élèves élaborent seuls leur stratégie. Il offre une première technique lors des explications mais après il laisse tester les élèves pendant le temps de pratique. A la différence des mathématiques où les places de l'élève et de l'enseignant ne sont pas identiques en effet, en mathématiques l'élève est plus en situation d'apprentissage, l'enseignant apporte les savoirs. Alors qu'au contraire en EPS, sur le plan topogénétique, les responsabilités sont partagées puisque l'élève peut apporter des solutions auxquelles l'enseignant n'aurait pas pensé qu'il soit *en difficulté* ou *en réussite*.

### *6.1.4 Le cas d'interactions différentes en EPS*

L'enseignant procède à une réexplication de la consigne uniquement avec certains groupes comme par exemple le groupe des jaunes. Nous avons pu remarquer que les interventions étaient plus importantes avec les groupes contenant les élèves les plus *en*

*difficulté*. De plus, il doit aussi recourir à des exemples (pratique lui-même avec l'élève) comme avec A. On note une différence dans les interventions en fonction du type d'élève : en effet pour les élèves dit *en réussite* on observe que l'enseignant utilise plutôt des interactions qui donnent des précisions techniques (par exemple lorsqu'il conseille à un élève de l'équipe bleu de partir avec le bras plié afin d'augmenter la distance lancée) ou il leur demande de regarder leur performance. Chose qu'il ne fait pas avec des élèves dit *en difficulté* puisque les interactions avec ces élèves sont plutôt verbales et imagées puisqu'il leur remontre la plupart du temps l'exemple. Il n'est pas du tout dans la recherche de performance avec ces élèves.

Puis nous avons pu aussi constater que certains élèves qui étaient ciblés comme étant *en difficulté* au cours de l'entretien *ante*-séance d'EPS n'ont finalement pas présenté de grandes difficultés au cours de cette séance. C'est le cas de C. et de H. qui sont deux élèves qui font parties de l'équipe jaune. L'enseignant a donc utilisé des interactions visant à améliorer leur performance plutôt que visant la compréhension de la consigne comme il le pensait. Il a donc réévalué ce qu'il pensait de ces élèves et adapter ses interactions au cours de la séance.

## 6.2 Une comparaison interdisciplinaire

Après avoir analysé les différents résultats en fonction du niveau des élèves, nous allons dans un second temps nous interroger sur les points communs ou différences en lien avec la discipline étudiée (mathématiques ou EPS).

### *6.2.1 Ce qui change entre les mathématiques et l'EPS*

Tout d'abord on constate que le temps d'échange est différent entre les deux disciplines. En effet, l'enseignant va prendre beaucoup plus de temps pour échanger avec un élève *en difficulté* en mathématiques qu'avec un élève *en réussite*. Alors qu'en EPS on remarque que c'est avec les élèves *en réussite* que les interactions sont les plus longues. En EPS la durée des interactions entre l'enseignant et les élèves est plutôt constante (environ 30-35 secondes). Alors qu'en mathématiques la durée des interactions est en lien avec le niveau de difficulté de l'élève en effet plus l'élève rencontrera des difficultés importantes plus la durée de l'échange sera importante. Concernant la nature des interactions avec les élèves *en réussite* l'enseignant aura tendance à utiliser en mathématiques uniquement le geste et la correction alors qu'en EPS il rajoutera des encouragements tout au long de la séance. Ce qui nous montre le caractère situé de l'action en EPS et la difficulté pour l'enseignant d'aider les

élèves car il doit adapter ses conseils à de nombreuses variables : d'une part à l'action, puis aux élèves et enfin aux réponses de ces derniers. En mathématiques l'enseignant peut se baser sur les savoirs théoriques et les savoir-faire cognitif que mettent en jeu les élèves alors qu'en EPS il y a plus de choses à prendre en compte comme les savoirs, les savoir-faire mais aussi les savoir-faire sociaux qui occupent une place importante dans la pratique des élèves.

De plus, l'autre différence entre ces deux disciplines relève de la démarche que doivent adopter les élèves pour réussir. En effet, en mathématiques les élèves doivent expliciter leur procédure pour mieux les comprendre alors qu'en EPS ils doivent avant tout les tester pour les vérifier. Ce qui ne fait pas du tout appel aux mêmes compétences et donc peut influer sur la réussite ou non d'un élève. Ensuite c'est le rôle de l'enseignant qui diffère selon les deux disciplines. En effet, seul l'enseignant peut apporter une aide théorique à l'élève en mathématiques dans cette classe alors qu'en EPS l'aide peut plus facilement venir d'un autre élève. Le fait de passer l'un derrière l'autre sur les ateliers durant la séance d'athlétisme peut permettre à l'élève de prendre pour point d'appui des procédures copiées ou déjà proposées par un autre. La relation n'est donc pas la même entre les mathématiques et l'EPS puisque seul l'enseignant aide l'élève dans la tâche étudiée en mathématiques alors qu'en EPS les élèves peuvent montrer des techniques ce qui peut permettre une autre répartition des rôles de chacun. Le rôle de l'enseignant en EPS est donc surtout technique puisqu'il intervient sur des points que même l'élève « en réussite » ne peut pas accéder.

Le rôle de tuteur semble beaucoup plus efficace en EPS qu'en mathématiques en effet, en mathématiques l'élève est toujours en difficulté même si il y a eu une longue intervention de la part de l'enseignant car il ne parvient pas à intégrer les connaissances ou savoir-faire indispensable à sa réussite. Alors qu'en EPS cet élève *en difficulté* peut passer *en réussite* selon les séances et les tâches demandées. Prenons l'exemple de C. qui est placée en binôme avec Na. en mathématiques afin que ce dernier puisse lui venir en aide. Mais à la fin de la séance cette élève n'a pas assimilé la technique de décomposition d'un nombre alors qu'à l'inverse en EPS C. est aussi placée avec un autre élève « en réussite » qui est N. et à la fin du temps de pratique elle est parvenue à réaliser parfaitement chaque atelier contrairement à ce que l'enseignant avait pu anticiper au cours de l'entretien *ante*-séance. Au contraire un élève *en réussite* peut aussi échouer en EPS alors que cela est beaucoup plus rare qu'un élève *en réussite* soit *en difficulté* en mathématiques puisqu'un élève qui comprend et qui réussit, réussira à peu près n'importe quelle notion car on mobilise les mêmes compétences et les mêmes procédures de résolution de problèmes. C'est le cas par exemple de N. qui ne présente

aucune difficulté en mathématiques et qui pourtant rencontre des difficultés en triple saut au cours de la séance d'athlétisme.

Au niveau des aides apportées par l'enseignant il existe une différence entre les mathématiques et l'EPS. En effet, en mathématiques les aides peuvent être prévues à l'avance car l'enseignant peut prévoir les réponses des élèves et proposer une aide en lien avec ce qu'il sait d'eux (connaissances, savoir-faire…etc.) alors qu'en EPS c'est impossible pour l'enseignant d'anticiper car trop de réactions sont possibles. Il existe beaucoup trop de variables.

#### *6.2.2 Ce qui est identique entre les mathématiques et l'EPS*

D'une part, la confiance en soi est un levier important dans l'apprentissage des élèves mais surtout dans leur réussite. Pour l'enseignant la confiance en soi passe par l'encouragement et il l'utilise aussi bien en mathématiques qu'en EPS. On remarque aussi que dans les deux disciplines un élève qui ne comprend pas ne peut pas réussir. L'enseignant va donc reformuler ou va faire reformuler par un autre élève. On constate au cours des deux séances observées que l'enseignant accorde un moment important à cette passation de consigne puisqu'en EPS il prévoit un temps en classe spécial de même en mathématiques où une dizaine de minutes sont consacrées à l'explication des consignes. En ce qui concerne l'action du tuteur, seulement pour les élèves en faible difficulté, cela permet de donner une aide plus juste, plus précise et surtout plus efficace que si seul l'enseignant apportait de l'aide basée sur ses prévisions *ante*-séance. Elle peut donc permettre à un élève n'ayant pas de grosses difficultés d'être « en réussite » si l'aide apportée par le tuteur est ponctuelle et adaptée à l'élève. Prenons l'exemple d'A. et de Cu., en effet l'action du tuteur est plutôt négative sur A., qui est une élève en grande difficulté, en mathématiques puisqu'elle n'entre à aucun moment dans l'activité (*Or là avec les images je me rends compte qu'elle en a rien à faire, elle ne fait absolument pas attention*). Au contraire pour Cu., qui lui est un élève ne possédant pas de difficulté d'apprentissage mais plutôt d'organisation, le rôle du tuteur lui est bénéfique. Et c'est ce que nous confirme l'enseignant au cours de l'entretien post-leçon : *Si lui il ne se rappelle pas directement collectivement il y aura une espèce de truc.*

## 6.3 Quelques idées des issues de ces comparaisons

#### *6.3.1 Quelques idées en lien avec l'analyse des résultats*

Au terme de ce mémoire de recherche, nous pouvons émettre quelques pistes de réflexion pour une poursuite future du travail commencé cette année. Si l'on reprend notre

problématique : comment l'enseignant accompagne-t-il la réussite d'élèves en difficulté en EPS ? Plusieurs réponses nous ont été données à la suite de ses premières observations. En effet, à la question *si on se concentre sur les élèves qui vont réussir est-ce que vous pensez que ça va être lié à l'activité en elle-même ou à d'autres paramètres comme votre disposition ou autre chose ?* (*Cf. verbatim entretien ante-séance mathématiques en annexe 6*) l'enseignant répond que la réussite de ses élèves ne dépendra pas uniquement de sa disposition même si celle-ci entre bien évidemment en jeu mais que tout ce qui a été fait en amont en classe participe clairement à la réussite des élèves. Une grande importance est accordée à la passation de consigne qui est faite en amont en classe puisqu'elle permet aux élèves de s'imprégner de la tâche qui va leur être demandée. Ce constat est directement en lien avec le cadrage spatial qui est un des types d'actions pédagogiques atypiques permettant un engagement collectif des élèves dans les milieux difficiles (Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. 2008.). Et seulement dans un second temps l'organisation matérielle entre en considération dans la réussite des élèves.

De plus, une autre composante des actions de l'enseignant favorisant la réussite des élèves a été mise en avant durant nos observations et entretiens. Au cours de la séance filmée nous avons pu remarquer que l'enseignant passait très peu de temps sur chaque atelier mais qu'au contraire il circulait sur les différents ateliers et intervenait uniquement de manière ponctuelle. Et nous nous sommes penchés sur un moment en particulier (qui a fait partie de nos évènements remarquables sélectionné pour l'entretien post-leçon), celui où l'on voit que l'enseignant réexplique un geste à N., il refait son geste et il réussit puis l'enseignant l'encourage. (*Cf. Verbatim de la séance filmée d'EPS en annexe 5*). Nous nous sommes donc interrogés sur le rôle que pouvait avoir ce type d'intervention et si c'était réalisé de manière délibérée ou au contraire naturellement. Nous lui posons donc la question suivante : *Vous pensez que l'encouragement va suffire ? Et si oui est-ce que vous pensez que c'est à cause du type d'élève que représente N. ou est-ce qu'en général l'encouragement est bénéfique pour un élève ?* (*Cf. verbatim entretien post-leçon EPS en annexe 4*). Et l'enseignant répond que *l'encouragement peut être positif de toute façon ça ne peut être que bénéfique après il ne faut pas que ça soit noyé dans un flot d'encouragements* l'objectif de l'encouragement étant de *valoriser les enfants et peu importe leur performance*. A cela il ajoute que l'attitude de l'enseignant face à ses élèves est une des composantes principales de la réussite des élèves puisque dans l'élémentaire les élèves *marchent encore beaucoup à l'affectif.* Il faut donc *avant toute chose reconnaître l'effort*.

*6.3.2 Quelques idées en lien avec le cadre théorique*

On constate que la marge de manœuvre de l'enseignant est plus réduite en mathématiques, pour aller plus loin dans la notion, avec un élève car cette manière induit d'autres compétences pour réussir comme la compréhension de la langue et une certaines méthodologies. C'est donc une des limites de la dimension interactive en mathématiques comme nous l'avons remarqué avec A. au sein de la classe observée en effet au cours de l'entretien post-leçon l'enseignant reconnait qu'il est difficile pour lui d'adapter sa pédagogie à cette élève car cela lui demanderait de suivre en parallèle du programme de CP celui de la petite section de maternelle ce qui vu le nombre d'élèves dans sa classe est impossible *(Alors ce n'est pas tout le temps comme ça j'essaye de lui préparer du travail quand je peux mais quand quelqu'un fait du travail de petite section c'est déjà beaucoup de manipulation donc je ne peux pas être là en permanence. J'ai du mal à me mettre dans la progression et c'est terrible pour elle car je n'ai pas le temps je dois m'occuper des 25 autres et je n'ai pas le temps.*)

De plus, les interventions étant plus longues en mathématiques et le nombre d'élèves par classe augmentant, celà limite considérablement l'action de l'enseignant. Et la focalisation sur la dimension interactive demande une action de la part des deux acteurs du jeu didactique (élève et enseignant) hors ici la part de l'enseignant est limitée. En EPS, la valorisation de la construction conjointe des savoirs semble plus aisée pour le professeur observé (Mercier, Sensevy et Schubauer-Leoni, 2002). Il a été mis en avant que celle-ci était nécessaire si l'enseignant souhaitait que ses apports techniques et tactiques soient assimilés. Réévaluer les représentations de l'enseignant (grâce à l'entretien *post*- leçon) permet de mettre en avant son adaptation aux besoins des élèves. Ce qui confirme donc que l'importance de la chronogénèse c'est-à-dire que l'avancée des apprentissages doit se faire en lien avec l'avancée des temps didactiques. Les interventions de l'enseignant doivent porter principalement sur les apprentissages en cours afin que l'élève puisse progresser à son rythme. Il faut donc modifier le milieu en fonction de la progression de l'élève. Une partie d'entre eux pourra déjà réussir grâce à l'aide de l'enseignant, ceci est valable pour les élèves ayant des difficultés moyennes (C.) et pour ceux qui arrivent à rentrer dans la tâche (Cu.). Ceci est difficile pour l'enseignant car il doit adapter ses interactions et changer ses représentations initiales au cours de la séance cela demande donc une certaine réactivité mais aussi une expérience du métier. Il serait intéressant de comparer la pratique d'un jeune professeur avec celle d'un professeur plus expérimenté et voir en quoi cela peut influer sur la

réussite d'un élève. De plus, le contenu de ces interactions est en lien avec les réponses des élèves il y a donc bien une coaction des deux parties.

Le profil des actions de l'enseignant au sens de Sensevy (2007) nous permet de dresser plusieurs constats en lien avec la séance d'EPS : l'enseignant n'a utilisé que très peu le processus de *définir* au cours du temps de pratique car les règles avaient déjà été expliquées en classe au préalable et au moment d'arriver dans la cour. Le processus *dévoluer* a été employé avec tous les élèves qui devaient trouver seuls les manières de *produire des comportements adaptés*. Avec certains élèves l'enseignant a eu recours à des actions de *régulation* ; pour certains l'enseignant a rajouté des mouvements ainsi que des explications orales de plus, pour les élèves les plus *en difficulté* il a eu recours à la démonstration (A.).

Nous avons remarqué que l'enseignant avait fait le choix de réaliser une séance d'institutionnalisation en fin de séance en classe aussi bien en EPS qu'en mathématiques. L'objectif est de permettre aux élèves de passer, lors de la prochaine séance, à la recherche d'une performance. C'est un choix délibéré de l'enseignant de l'utiliser dans les deux disciplines car il souhaite que ses élèves collaborent (*Cf. verbatim entretien post-leçon mathématiques en annexe 8*) et il leur a laissé la séance pour tester leurs différentes stratégies. Mais pour l'EPS, tous les ateliers ne sont pas abordés de la même manière, la classe aborde uniquement ceux qui posent problèmes pour la majorité puisque l'enseignant pose la question suivante : A*lors quels ateliers vous ont posé problème et pourquoi ?* En mathématiques on remarque que les phases d'institutionnalisation sont différentes puisqu'elles reprennent l'ensemble de ce qui a été vu au cours de la séance et qu'elles diffèrent en fonction des élèves. En effet, pour les élèves *en réussite* l'enseignant utilise plutôt des actions de *dévolution* autrement dit, il leur demande de démontrer leur réponse. Au contraire, pour les élèves *en difficulté* l'enseignant utilise plutôt une action de « régulation » c'est-à-dire qu'il commente ou désigne un aspect spécifique du savoir marquant la réalisation de l'élève. L'élève *en difficulté* ne peut pas réussir si l'enseignant ne le guide pas et ne lui fait pas expliciter le travail accompli en insistant sur *les méthodes* c'est une étape indispensable aux apprentissages.

De même pour l'action *définir*, elle est indispensable pour un élève en difficulté pour la compréhension des consignes. Il est nécessaire de connaître ce qui est attendu pour réussir dans la tâche, ce qui n'est pas forcément le cas pour des élèves « en réussite ». Puisque l'on remarque qu'ils ont tendance à commencer la tâche avant la fin des explications, ils ont une autonomie dans le travail que ne possèdent pas nécessairement les élèves *en difficulté*.

L'institutionnalisation est donc importante mais il serait intéressant de montrer si elle possède le même impact en fonction du type d'élève.

### *6.3.3 Quelques idées en lien avec les recherches déjà publiées*

Les résultats obtenus en EPS peuvent être mis en lien avec les travaux de Brière-Guenoun (2014a) sur l'importance de la mésogénèse. En effet, le milieu didactique doit être construit et évoluer en fonction des capacités des élèves afin de les mettre en situation d'apprentissage. Par exemple, au cours de cette séance l'enseignant a fait le choix de faire des équipes et de réaliser des rotations sur chaque atelier d'environ cinq minutes afin de garantir un temps de pratique minimum voir identique à chaque élève. De plus, il est à noter qu'il est inutile de prévoir en amont une réponse toute faite puisque le milieu va être réadapté par l'action des élèves. L'enseignant doit donc lui aussi réadapter ses interactions.

# VII) Conclusion

Ce mémoire nous a conduit à analyser la réussite scolaire, le rôle de l'enseignant et des élèves dans cette réussite, et ce dans deux disciplines. Nombreux sont les travaux réalisés en EPS et le but de ce mémoire n'était de révolutionner les travaux qui avaient déjà été fait mais de donner des pistes de travail aux enseignants quant à la réussite scolaire de leur élèves. En

effet, peu de comparaisons entre les mathématiques et l'EPS ont été faites en ce qui concerne l'action conjointe. Ces recherches nous ont permis de collecter un corpus de données qui pourra nous être utile dans de futurs travaux de recherches. En effet, étudier un enseignant devient de plus en plus difficile, il est compliqué pour les étudiants ou les chercheurs d'obtenir les autorisations pour rentrer dans les classes ce qui rend le recueil de données compliqué. De plus, rappelons que l'enseignant n'est soumis dans son métier qu'au regard de l'inspecteur de l'éducation nationale il n'est donc en aucun obligé d'accepter de telles observations. Ouvrir sa porte à des intervenants extérieurs n'est pas quelque chose de courant c'est pour cela que nous avons remercié l'enseignant et l'école concernée dans la partie prévue à cet effet.

Mais ce mémoire nous a aussi permis de mettre en avant le fait que la réussite scolaire ne dépendait pas uniquement de l'enseignant et que l'EPS pouvait être un réel point d'appui pour des élèves en grande difficulté. Les observations nous ont aussi rappelé que le métier d'enseignant était un métier compliqué où prendre du recul est impératif. Par exemple, face à un élève en grande difficulté il faut faire attention à ne pas le catégoriser trop rapidement dans la case « élève en difficulté » puisque celui-ci peut nous surprendre dans certains domaines comme l'EPS.

Ce mémoire nous a aussi permis de constater que les enseignants manquaient terriblement de moyens face à cet échec scolaire et que malgré la bonne volonté de ces derniers il est difficile de mettre en œuvre cette lutte contre l'échec scolaire (classes surchargées, absence d'AVS, manque de temps, d'outils…etc.)

Concernant le problème professionnel qui nous avait été posé, nous avons pu constater que la réussite des élèves ne dépendait pas uniquement de l'enseignant mais de plusieurs autres éléments tels que les choix didactiques, l'organisation du milieu, la collaboration élèves/enseignant. D'un travail de comparaison, nous avons réussi à faire ressortir plusieurs indicateurs qu'utilisent l'enseignant afin de permettre la réussite de ses élèves et qu'il est amené à utiliser tout au long de sa carrière sans s'en rendre compte. Dans le cadre de la formation de cette année ce mémoire m'a permis de me rendre compte encore un plus de la réalité du métier et de faire le parallèle entre ma pratique de classe et mes recherches scientifiques. Il est vrai que ce travail de recherche demande du temps, de l'investissement et de la volonté mais ce mémoire professionnel a été l'occasion pour moi de m'enrichir et de m'ouvrir à d'autres horizons. Je pense que le métier d'enseignant fait partie des métiers où il est nécessaire d'être constamment formé c'est pour cela que je souhaiterais poursuivre mes

recherches. De plus, il est intéressant dans le cadre de la formation de faire le lien avec le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publié au bulletin officiel du 25 juillet 2013. Deux compétences sont en lien direct avec ce mémoire d'une part : *connaître les élèves et leur processus d'apprentissage* ; ce mémoire aborde clairement cette compétence puisqu'il est question ici de permettre la réussite des élèves. D'autre part, la deuxième compétence abordée est *prendre en compte la diversité des élèves* ; il s'agit ici d'élèves à besoins éducatifs particuliers il est donc nécessaire de prendre en compte leur diversité afin d'adapter au mieux les apprentissages.

Et enfin, ce mémoire m'a permis de prendre du recul quant aux difficultés que j'ai pu rencontrer durant cette année de stage. En effet, je n'appréhende plus de la même manière la gestion de ces élèves en grande difficulté puisque je sais à présent que je ne suis pas seule face à cette situation et que j'ai en ma possession de nombreux points d'appui afin de permettre la réussite de tous. Grâce à ce travail je peux non seulement dire « on pourrait agir comme cela » mais je peux aussi appuyer mes convictions sur des faits, des constatations, une méthodologie, des analyses. Ce mémoire a donc été un plus, malgré ce que peuvent lui reprocher nombreux de mes collègues de formation, puisqu'il m'a permis de m'intégrer dans ce corps de métier et de me l'approprier et ainsi compenser mon jeune âge.

Les recherches menées ici ne sont pas exhaustives (et n'auraient pas la prétention de l'être) mais elles amènent à d'autres travaux de ce genre. Dans des perspectives de prolongement il serait intéressant de se pencher de manière plus approfondie sur la didactique de l'EPS et sur le rôle que celle-ci peut jouer sur la réussite d'une élève en étudiant différente APSA. De plus, en pleine réflexion sur les rythmes scolaires il serait pertinent de réfléchir de manière plus approfondie sur l'articulation entre l'EPS et les autres savoirs disciplinaires au cours d'une journée et de l'impact que cela pourrait avoir sur différents domaines. Ou alors de réaliser une comparaison avec d'autres systèmes éducatifs.

# VIII) Bibliographie

AMADE-ESCOT, C. (Ed.). (2003). Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches. *Editions Revue EPS*

AMADE-ESCOT, C., VENTURINI, P. (2009). Le milieu didactique: d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education et didactique*, 3 (1), 7-43.

AMANS-PASSAGA, C. (2010). Ibid. L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. Revue *Education et didactique*. *Volume 4 – n°1*. http://educationdidactique.revues.org/719

BONNERY, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. Ville-*Ecole-Intégration Enjeux*, N°130.

BRIERE-GUENOUN, F. (2005). DE L'OBSERVATION DES PRATIQUES AUX CONNAISSANCES MOBILISEES PAR LE PROFESSEUR DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval. Thèse de doctorat : STAPS, université d'Orléans.

BRIERE-GUENOUN, F. (2014a). Les gestes du professeur d'éducation physique en milieu difficile : de multiples compromis au service de la co-construction des savoirs. *Carrefours de l'éducation, hors-série*, formation et recherches en EPS.

BRIERE-GUENOUN, F. & MUSARD, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 275-301

BROUSSEAU, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de pédagogie, n°45*, 130-140.

BUTLEN, D. & CHARLES-PEZARD, M. (2008). Un exemple d'évolution de pratiques de professeurs des écoles débutants enseignant les mathématiques à des élèves issus de milieux socialement très défavorisés, entre contraintes et marges de manœuvre, Colloque international *Efficacité et Equité et Education*, Université de Rennes 2, Rennes.

CALVIN, N., THERME, P. (1996). A propos de l'enfant en difficulté…Questions à Pierre THERME. *EPS 1, N°80*, p 4-7

DEBARS, C., AMADE-ESCOT, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants: incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *eJRIEPS*, 9.

FEYVANT, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? , *Note de veille de l'IFE, Revue de littérature de recherche*.

KOCIEMBA, V., LA BORDEDIE, R. (2004). Aider les élèves en difficultés Enseigner en ZEP, Paris : *Bordas pédagogie*

LEUTENEGGER, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 20 (2), 209-250

LEROY, D. (2004). Contribution à la description des gestes d'enseignement. Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles. *Revue Française de pédagogie, n°151*, 91-109.

MARCHAL, C. (1996). Vers une EPS différente en ZEP ? *Revue EPS 1, N°80*, p 13

MARLOT, C., TOULLEC-THERY, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Education et didactique*, p 7-32.

MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, ML., SENSEVY, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16

MONNIER, N., AMADE-ESCOT, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile, *Revue française de pédagogie* 168, 59-73.

POGGI, MP. & MONIOTTE, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? *Education & Didactique*. Vol 5, n°1, 29-44.

POGGI, M-P., BRIERE-GUENOUN, F. (2014) Approche socio-didactique des contenus enseignés en milieu difficile en EPS,

ROUX, J-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*. *Volume 59*. pp. 30-45

SCHUBAUER-LEONI, M-L. (2002). Didactique comparée et représentations sociales, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation,* p 127-149.

SCHUBAUER-LEONI, ML., LEUTENEGGER, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27, n°3, 407-429

SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F., LIGOZAT F., FLÜCKIGER A. (2007a). « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves ; les phénomènes qu'il peut/doit traiter »,

*in* G. Sensevy, A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 51-91.

SENSEVY, G., MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: PUR.

SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, In Sensevy, G. Mercier, A., Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Ed° PAIDEIA : Presses Universitaires de Rennes, 13-49.

THERME, P., DURET, P., NERI, L. (Novembre décembre 1996). EPS en zone sensible : une contribution à la réussite scolaire EPS 1, N°80, p 3-17.

THERME, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. PUF

VORS, O., GAL-PETITFAUX, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors des leçons d'EPS, *TFE.*

VORS, O., GAL-PETITFAUX, N. (2009). Construire une acticité collective de travail dans une classe d'EPS en Réseau Ambition Réussite : entre masquage et ostentation. *eJRIEPS.*

# IX) Sitographie

Sur le site du ministère de l'éducation nationale :

http://www.education.gouv.fr/cid4363/le-sport-a-l-ecole-elementaire.html

http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Horaires_du cycle des apprentissages fondamentaux : classes de CP et CE1

http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html

Sur site de moteur de recherche de revue en ligne CAIRN :

https://www.cairn.info/

Sur le site de moteur de recherche de revue en ligne PERSEE :

http://www.persee.fr/web/revues/home

Sur le site du dictionnaire Larousse :

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais

# X) Annexes

## *Annexe 1: Verbatim entretien de collecte de données biographiques*

(1) Chercheur : « C'est un premier entretien pour le protocole de recherche pour avoir des données biographiques sur ta classe et sur ton parcours à toi »

(2) L'enseignant : « D'accord »

(3) Chercheur : « Donc dans un premier temps, on va se concentrer sur ta classe et puis après on s'intéressera à ton parcours. Donc ta classe elle est composée de combien d'élèves ? »

(4) L'enseignant : « 27 élèves »

(5) Chercheur : « 27 élèves d'accord et ils sont âgés de ? Entre quel âge et quel âge ? »

(6) L’enseignant : « Alors ce sont des élèves qui sont nés en 2008, donc ils vont avoir 7 ans cette année »

(7) Chercheur : « D’accord, tu as des redoublants dans ta classe ? »

(8) L’enseignant : « J’ai une redoublante »

(9) Chercheur : « Une redoublante ok, le climat de ta classe, tu le qualifierais comment ? »

(10) L’enseignant : « (hésitation), le climat de ma classe (hésitation) je le qualifierais d’enfants qui ont besoin d’être cadrés. Je pense que j’ai réussi à instaurer un climat de travail plutôt intéressant. Où les enfants ont compris ce que j’attendais au niveau du travail par contre je remarque que ce sont des élèves qui sont bavards et donc ça veut dire qu’il y a besoin quand même que le cadre soit tout le temps présent et donc ils ont besoin que je sois présent c’est-à-dire que si je suis occupé à remplir le livre, par exemple le livre pour les absents des choses comme ça. Et bien tout de suite il y a des petits bavardages et des petites choses comme ça. Ce n’est pas méchant, ce n’est pas la fête, ce n’est pas n’importe quoi mais il y a toujours besoin de rappeler et de répéter les exigences qu’on doit avoir quand on est dans une classe pour travailler. On va dire que le climat est plutôt studieux et quand le travail est prêt et clair normalement ça travaille. »

(11) Chercheur : « Et au niveau de leur autonomie tu sens une différence ? »

(12) L’enseignant : « Par rapport au CP, l’autonomie c’est assez inégal. »

(13) Chercheur : « Par rapport au début d’année ? »

(14) L’enseignant : « Par rapport au début d’année il y a quand même de gros progrès, au début d’année c’était quand même (hésitation), tout le matériel, tout était à faire, à construire donc là on a quand même beaucoup d’automatismes, là que ce soit au niveau du collage, au niveau de l’écriture, de la date, du travail dans le fichier, là il y a plein de choses qui sont en place au niveau de l’autonomie ça commence à être bien mais après il faut pas, je ne peux pas les laisser sur une activité qu’il ne connaissent pas, c’est impossible parce que ils sont vite, ils vont me demander, ils sont, et ça c’est peut-être un peu de ma faute mais ils sont encore très dépendants de moi. On va dire que j’ai un petit tiers qui pourrait se débrouiller tout seul, aller peut être une moitié qui serait capable de se débrouiller seul mais il y en a facile un bon gros tiers qui a besoin de moi absolument. »

(15) Chercheur : « D’accord, alors ensuite on va parler du niveau général de ta classe, du niveau scolaire, si tu devais répartir en pourcentage un peu près le nombre d’élèves que tu considères comme étant en difficulté en général et les autres. Quel serait ce pourcentage ? »

(16) L'enseignant : « Alors je dirais, il faut que je multiplie un peu près par 3 pour avoir le pourcentage (réflexion). Oui j'ai 10% d'élèves qui ont des grosses difficultés par rapport aux autres, j'ai (hésitation) que je ne dise pas de bêtises (hésitation) oui c'est ça j'ai un peu près 60% qui sont dans la lecture voir très bien dans la classe. Et du coup il reste 30% qui ont un niveau moyen, qui sont fragiles, c'est-à-dire qu'ils ont des capacités, qu'ils ont compris que ce soit en numération ou en lecture, ils ont le cadre, le fonctionnement mais ils ont un manque d'assurance qui font qu'ils ont besoin de moi, de mon regard, ils ont besoin d'être accompagnés. Il suffit simplement que d'un regard bienveillant ou d'un petit rappel et ils sont capables de faire le travail. En gros j'ai un groupe moyen de 30%, 10% vraiment en grande difficulté et 60% qui sont bons dans tout. »

(17) Chercheur : « D'accord, et au niveau de l'origine sociale de tes élèves, as-tu un peu connaissance des origines sociales ou pas du tout ? »

(18) L'enseignant : « Pas du tout »

(19) Chercheur : « D'accord »

(20) L'enseignant : « Je n'ai pas connaissances, je vois bien, je vois avec les parents, un peu près, de manière générale je dirais classe moyenne, quelques situations difficiles mais je n'ai pas vraiment de pourcentage en tête »

(21) Chercheur : « Est-ce que tu as des élèves allophones dans ta classe ? Qui ne parlent pas français, qui sont arrivés en CP en ne parlant pas le français ou très très peu? »

(22) L'enseignant : « J'ai une élève qui ne parle pas du tout, mais qui parle pas autrement non je n'ai pas d'autres élèves qui ne parlent pas le français. Si j'ai peut être une autre élève qui au niveau de la syntaxe c'est compliqué. Il y en avait plein d'autres qui parlaient mal. Mais on va dire que c'est une élève très volontaire donc elle s'en sort mais elle parlait français. »

(23) Chercheur : « Et la relation que tu as avec les parents tu la qualifierais comment ? Tu sens qu'il y a un lien, il y un retour de leur part, ils se sentent concernés ? »

(24) L'enseignant : « Par rapport aux retours, je sens après je peux me tromper mais j'essaye d'instaurer un climat de confiance donc j'ai rencontré beaucoup de parents. J'ai quasiment rencontré, à part à la réunion parents/élèves, tous les parents, je ne parle pas des enfants qui sont vraiment excellents que je n'ai pas eu besoin de rencontrer les parents. Mais même ceux qui étaient fragiles ou moyens j'ai rencontré tout le monde en dehors de la remise des livrets. Dès le début de la rentrée de janvier j'ai rencontré, peut-être en individuel sur des rendez-vous pour diverses raisons mais peut-être 15 parents

facile. Donc je ne suis pas avare de bavardages, je ne suis pas avare de discussions avec des parents, je ne suis pas avare au niveau du temps, je suis tout le temps disponible. »

(25) Chercheur : « Mais quand tu as sollicité tu as eu des réponses. »

(26) L'enseignant : « Oui quand j'ai sollicité, j'ai toujours eu des réponses. Par exemple, pour accompagner j'ai eu jusqu'à 7 parents qui se sont proposés pour aller au cinéma. Donc j'ai beaucoup de parents qui sont concernés. Après des retours non parce que du coup il y a une confiance, ils me font confiance du coup je n'ai pas de retour. Aussi bien positifs que négatifs aussi donc pas de retour ça peut être bien parce qu'il y a pas de côté négatif mais bon positif non plus parce que ça veut dire que ça roule et que personne ne dit rien mais j'essaye de faire en sorte et ça dès le début de l'année un climat où je veux absolument que les parents viennent prendre contact avec moi et j'insiste bien pour pas qu'il y ai de malentendu et qu'il y ai des choses qui ne soient pas dites et qui explosent au milieu de l'année. Donc j'ai déjà eu des parents qui n'étaient pas d'accord avec moi mais ils ont pris rendez-vous on s'est rencontrés et ça s'est très bien passé et puis j'ai écouté ce qu'ils avaient à dire et ils ont écouté ce que j'avais à dire et ça s'est très bien passé. Donc je suis plutôt très content de la relation que j'ai avec les parents et que en plus c'est des CP visuellement je les vois tous les soirs parce que ce n'est pas des grands on les laisse pas partir tout seul et à chaque fois je jette un coup d'œil sur les parents. C'est déjà quelque chose d'important. »

(27) Chercheur : « Très bien. Alors on va passer à ton parcours. Donc je souhaiterai savoir depuis combien d'années tu enseignes ? »

(28) L'enseignant : « Depuis 2007, ça fait 8 ans »

(29) Chercheur : « As-tu toujours exercé dans la région parisienne ? »

(30) L'enseignant : « Oui, en tant que professeur des écoles oui. Après j'ai été assistant d'éducation mais en Bretagne »

(31) Chercheur : « Et as-tu déjà exercé en ZEP ? »

(32) L'enseignant : « Oui »

(33) Chercheur : « Combien d'années ? »

(34) L'enseignant : « (hésitation) J'ai fait une année à Ivry, après les autres n'étaient pas classées ZEP. Donc j'ai fait deux ans en ZEP »

(35) Chercheur : « Ta formation universitaire, tu viens de quel parcours ? »

(36) L'enseignant : « J'ai une licence de philosophie »

(37) Chercheur : « Ensuite, dans quelle discipline te sens-tu le plus à l'aise dans l'enseignement ? Si tu devais en choisir un »

(38) L'enseignant : « Paradoxalement, (réflexion) les mathématiques parce que c'est structuré et que c'est celle qui reste le plus cadré et même des enfants qui ont du mal avec la lecture peuvent s'en sortir car le cadre est super agréable et confortable, c'est clair et limpide.

(39) Chercheur : « Et donc dernière question, est-ce que tu penses envisager une autre. As-tu une perspective d'évolution dans ton métier ? Tu envisagerais de devenir conseiller pédagogique, maître formateur ou professeur d'ESPE ? »

(40) L'enseignant : « Moi j'ai travaillé beaucoup avec des maîtres formateurs puisque j'ai fait, ma première année j'étais en école d'application après j'ai fait une année en ZEP et après je suis revenu travailler deux ans en école d'application. Mais dans deux écoles d'applications différentes. J'ai côtoyé presque la moitié de ma carrière des maîtres formateurs et donc là en ce moment le métier de maître formateur c'est pas du tout attirant de la manière dont ça se passe donc à priori à court terme non pas du tout. Après je ne sais pas à plus ou moins long terme, il y a aussi des collègues maîtres formateurs qui disaient que c'était intéressant par rapport à la formation en rapport à l'adulte et la transmission et puis d'avoir un autre regard sur la classe mais pour l'instant je ne suis absolument pas prêt d'une à lâcher ma classe et moi je sais trop ce que ça coûte de pouvoir garder une classe ordonnée et je sais que, pour avoir travaillé avec des maîtres formateurs, j'ai vu leur jour de décharge où les jeunes professeurs récupéraient la classe et avec les enfants c'étaient la fête. Moi je ne veux absolument pas que mes élèves, je ne suis pas encore prêt à ça c'est pour cette raison là que j'ai pour l'instant pas de projet d'évolution dans ma carrière. »

(41) Chercheur : « C'est très bien je te remercie, c'est tout pour le moment. »

## *Annexe 2: Verbatim de l'entretien ante-séance EPS*

(1) Chercheur : « Premier entretien avec M. SIMON Pierre enseignant référent de la classe des CP, nous allons voir une séance d'EPS donc première question quels sont pour vous les moments importants dans les apprentissages ? En quelques mots. »

(2) Enseignant : « Alors les moments importants pour moi les moments importants c'est la passation de consignes donc euh avec si possible une schématisation des ateliers qui

vont être proposés. Je pense que c'est le moment le plus important parce que c'est ça qui permet de structurer un peu tout le reste de la séance. Si ce moment-là est raté, probablement que la séance ensuite va être manquée parce que une fois qu'on se retrouve à l'extérieur ce n'est pas au moment où on est dehors qu'il faudra passer des consignes. Ça ne sera pas la peine d'essayer en extérieur de crier sur un tel ou un tel pour leur dire il faut faire ci ou il faut faire ça car ça sera trop tard. Donc le moment le plus important d'après moi, c'est la passation de consigne et puis le deuxième moment important c'est aussi le bilan parce que si jamais on rencontre des problèmes dans l'activité ou des choses comme ça ce qui est intéressant encore une fois je vais pas régler les problèmes directement sur le terrain mais je vais les différer, je vais dire d'accord donc ça on va en reparler quand on va faire le bilan et du coup je diffère aussi les éventuels problèmes qui pourraient se poser et on fait un point à la fin de la séance. Donc les moments importants pour l'enseignant que je suis c'est la passation de consigne et le bilan. »

(3) Chercheur : « D'accord et en terme d'apprentissage purement pour les élèves qu'est-ce que vous visez au cours de cette séance ? »

(4) Enseignant : « Alors en terme d'apprentissage, je cherche à les faire lancer, lancer haut et loin il y a les deux. Je cherche à les faire sauter, pas sauter haut juste sauter loin. Je cherche à les faire courir vite et je cherche à les faire courir longtemps »

(5) Chercheur : « Comment définiriez-vous l'élève en réussite par rapport à un élève en difficulté en EPS ? »

(6) Enseignant : « Comment je définirais un élève en réussite »

(7) Chercheur : « Pour toi, ici dans cette séance quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un élève en réussite ? Pour toi un élève il va être en réussite si il réussit à faire …. »

(8) Enseignant : « Euh, ce n'est pas en terme de performance c'est en terme de, là surtout qu'on va être dans une première séance, un élève en réussite ce sera un élève qui aura compris la consigne. Pour moi, peu importe la performance il peut terminer premier ou lancer très loin, si il gagne ses courses ou si il court vite l'important c'est qu'il ait intégré les différents ateliers et à partir de là la réussite elle sera là. Ça veut dire qu'il aura compris ce que j'attendais de lui et après il se sera exprimé en fonction de ses compétences, de ses capacités mais je ne vise pas la performance. Je vise la compréhension des consignes et ce qui va avec c'est-à-dire aussi la bonne gestuelle par exemple lancer je vais essayer d'expliquer une gestuelle et de réexpliquer les consignes. Donc c'est aussi bien maitriser la gestuelle et bien maitriser les règles par

exemple pour la course ou les sauts. Et un élève en difficulté ça sera au contraire un élève qui d'une part sera peut être capable de lancer loin mais si il ne respecte pas les consignes par exemple il va passer devant les autres quand les autres vont lancer ou celui qui fait la course mais qui ne va pas accepter de perdre ou alors il va partir avant les autres ou il ne va pas comprendre ce qu'il faut faire. Pour moi, même si il court très vite ou lance très fort il sera en échec car il n'aura pas intégré les différentes consignes. »

(9) Chercheur : « D'accord et vis-à-vis de cet élève en difficulté qu'on vient d'évoquer est-ce que tu as des attentes spécifiques ? Est-ce que tu penses que certains élèves qui ont des difficultés de manière assez générale en EPS. Est-ce que tu as déjà prévu des certaines attentes, est-ce que tu as différé tes attentes vis-à-vis de l'autre groupe ? Ou tu penses plutôt faire un premier bilan avec cette séance ? »

(10) Enseignant : « Je pense que je vais plutôt faire un point de vue et peut être que pour lui je vais essayer de lui demander si il a bien compris et peut être je lui demanderai d'observer les autres comment ils font parce que ce n'est pas forcément des élèves en difficulté, j'ai des élèves qui sont des fois inhibés, j'ai aussi des élèves qui sont en échec ce ne sont pas forcément des élèves qui ne respectent pas des consignes. C'est des élèves qui ne font pas les consignes car par exemple ma petite élève qui ne parle pas, elle c'est parce qu'elle est complètement inhibée donc elle ne va pas respecter la consigne mais pas parce qu'elle fait n'importe quoi c'est parce qu'elle ne bouge pas donc j'attends d'elle qu'elle regarde les autres comment ils font pour faire comme eux pour se lancer dans l'action. Donc je n'ai pas effectivement prévu de choses pédagogiques spécifiques pour des élèves qui seraient en difficulté, à part la proximité. Mais effectivement ça mérite réflexion.

(11) Chercheur : « D'accord et si on se concentre sur les élèves qui vont réussir est-ce que tu penses que ça va être lié à l'activité en elle-même ou à d'autres paramètres comme ta disposition ou autres choses ? »

(12) Enseignant : « C'est fort possible, parce que si ils sont en réussite ce sera probablement si mes ateliers sont clairs et bien présentés et qu'ils ont bien intégrés ça alors oui ça sera par exemple grâce à ma disposition mais ça veut dire aussi qu'ils auront été capables. Ça ne sera pas que l'activité en elle-même, ça veut dire qu'ils auront aussi travaillé, compris tout le travail qui a été fait en classe avant. Ils auront compris les consignes, ils auront intégré les schémas que j'aurai faits donc ça fait

beaucoup de choses à intégrer. Mais la réussite elle ne dépend pas que de l'activité, elle dépend aussi de choses qui seront passées avant. »

(13) Chercheur : « D'accord, et dernière question est-ce que tu penses donner des consignes différentes par rapport au type d'élèves ou tu penses faire une consigne groupée ? »

(14) Enseignant : « Par rapport, au type d'élève euh non en toute sincérité je ferais des consignes en fonction des ateliers. Je donnerai des consignes en terme d'atelier et pas forcément en terme d'élève sachant que encore une fois ce que j'attends ce n'est pas forcément une performance mais une compréhension des ateliers, de ce qu'il faut faire et des consignes, des objectifs de chaque atelier. Déjà si ça c'est compris ça sera considéré comme quelque chose de réussi. Déjà sachant que c'est la première fois que je vais faire ça avec eux j'ai un peu de mal à anticiper leurs difficultés. Donc dans un premier temps j'ai essayé de prévoir des trucs qu'ils savent en théorie tous faire, donc si ils sont en difficulté j'essayerai de savoir pourquoi et de ce que je peux faire pour les aider. Mais pour ce premier dispositif j'ai essayé de faire des choses très simples. Après éventuellement la performance sera une piste de progression pour les élèves qui auront compris le dispositif.»

(15) Chercheur : « Très bien je vous remercie »

## *Annexe 3 : Entretien post-leçon EPS*

(1) Chercheur : « Après avoir vu ces images on voit que dans cette séance d'EPS il y a plusieurs moments où tu montres les gestes toi-même. J'aimerais connaître vos intentions au moment de cette intervention ? Pourquoi vous vous y êtes pris de cette manière ? »

(2) Enseignant : « Parce que je voulais qu'ils reproduisent le geste que je faisais donc c'est pour ça que moi c'était important de montrer »

(3) Chercheur : « Qu'est-ce que ça apporte (hésitation), en gros c'est clairement du visuel, tu as l'air de penser que ça a un rôle chez les élèves puisque tu l'utilises régulièrement dans ta séance lequel ? »

(4) Enseignant : « Oui je pense que c'est en complément du discours parce que certains n'ont pas accès aux mots, j'utilise tout un vocabulaire sur le lancer. Là par exemple sur les images je parle de main droite, pied droit tout ça, je parle de pleins de termes même si je parlais de main droite parce qu'on a beaucoup travaillé en découverte du monde sur main droite, main gauche donc ça je pense qu'il y a des repères puisqu'ils savent des choses. Mais je pense que montrer par le geste ça donne un support différent, ça apporte quelque chose de plus que peut donner la voix après le constat est fait que ça n'a pas suffi pendant la séance parce que là par exemple j'aurai pu demander à un élève, plutôt que moi le faire parce que en fait c'était dans la continuité de mon discours donc c'était peut-être un peu …Et puis ils sont pas nets mes gestes finalement, peut être que j'aurai du demander à deux élèves ou trois de venir reproduire les mêmes gestes pour appuyer encore un peu plus sur mes attentes. Parce que le fait est que quand nous sommes passés aux ateliers, notamment sur le triple saut, ils n'avaient pas du tout, j'ai dû réexpliquer. Le lancer c'est pareil, en fait quasiment tous les ateliers j'ai dû passer un par un pour expliquer tous les ateliers. Parce qu'il y avait ce que j'ai présenté et ce qui s'est passé dans la réalité. Effectivement ils avaient tous compris dans la classe et je pensais moi aussi avoir fait tout comprendre mais finalement ce n'était pas forcément clair »

(5) Chercheur : « D'accord, et ensuite deuxième question au tout début de ta séance, donc tu avais déjà fait une pré explication de tes ateliers si j'ai bien compris, et pourquoi tu leur demande de réexpliquer les ateliers ? Quel est l'intérêt, selon toi, pédagogique ? »

(6) Enseignant : « C'était pour réactualiser ce que j'avais expliqué le midi juste avant. J'avais présenté, on avait passé un petit quart d'heure, les différents ateliers. Le fait de reparler, de refaire une petite explication des ateliers c'était pour qu'ils puissent se remettre en mémoire ce qu'on avait dit ensemble et faire en sorte qu'il y ai des références, qu'il y ai des termes comme par exemple sauter comme une grenouille ou des choses comme ça qui prennent sens pour eux. Et on va dire que le niveau de l'organisation, de la gestion des ateliers ça ils avaient un peu près intégré. Ils ont compris qu'il fallait passer d'un atelier à l'autre, ils ont compris on va dire le global de

l'atelier après c'est dans l'exigence du détail ils n'ont pas saisi forcément les exigences précises. Mais on va dire que dans la logistique, ils avaient compris le cadre et donc c'était ça l'objectif et de bien rappeler le cadre dans lequel on allait faire l'exercice. »

(7) Chercheur : « Oui c'était l'objectif qu'on avait fixé en entretien *ante* c'était vraiment assimilation des ateliers, des consignes donc l'objectif est … »

(8) Enseignant : « C'est ça, parce que c'était la première séance et que je ne voulais pas… Je sais que par exemple peut être j'ai fait 10 minutes de discours en trop un truc comme ça car j'ai tendance à vouloir expliquer 10 fois les mêmes choses et dans un sens et dans un autre. Des fois je sais que ça sert à rien parce que finalement j'aurai dû dire en 5 minutes on va faire ça et ça et hop c'était réglé on allait dehors et peut être que ça aurait été plus efficace que ce que j'ai fait. Car finalement ça n'a pas été efficace (rire) et que dans le détail il a fallu que je réexplique donc finalement j'aurai dû dire bon aller on y va vous avez un peu près compris et on va tester, on va expérimenter. Là peut être que j'ai trop parlé. »

(9) Chercheur : « D'accord, alors ensuite on va s'intéresser à un deuxième moment ça va être le choix de tes capitaines. (Enseignant regarde la vidéo) Donc on va revenir sur le choix de tes chefs d'équipe, est-ce que pour toi c'était un choix anodin où est-ce que tu avais vraiment ciblé un type d'élève ? »

(10) Enseignant : « Alors en fait je n'avais pas ciblé de types d'élèves, j'avais ciblé les équipes ça c'est sûr, j'avais fait les équipes en fonction des niveaux on va dire pour que ça soit assez homogène. Mais par contre je n'avais pas ciblé les capitaines et donc en fait je me suis retrouvé à dire ah bah zut il faut que je trouve des capitaines pour faire l'activité d'endurance au départ et donc du coup j'ai pris les premiers de chaque équipe et j'ai choisi les premiers de chaque liste comme capitaine. Et il se trouve que certains ça n'a pas été forcément heureux notamment Na. parce que du coup il a voulu faire le capitaine toute la séance et il a donné des ordres et je n'ai pas pu le voir car je donnais des explications aux autres groupes »

(11) Chercheur : « Je pense que le choix de Na. est très intéressant parce que là vous venez de le mettre en réussite car d'une part c'est un élève qui a des problèmes physiques (obésité importante) et je pense que le fait de le mettre en premier ça lui a permis de réaliser cette activité d'endurance en totalité alors que si tu avais mis un élève à contrario qui est très sportif je pense que Na. qui se retrouverait en fin de

chenille n'aurait pas réalisé l'activité en totalité puisqu'il n'aurait pas pu suivre le rythme imposé par ses camarades »

(12) Enseignant : « Ah oui oui clairement »

(13) Chercheur : « Est-ce que vous ne pensez pas que ce moment justement ça pourrait être un point d'appui, par exemple que vous auriez pu mettre un autre élève pas forcément qui présente une difficulté physique mais une autre difficulté. Je pense par exemple à A. qui aurait pu être capitaine. J'aimerais avoir votre sentiment sur cette idée ? Est-ce que vous pensez que c'est un point d'appui pour mettre un élève en réussite ? »

(14) Enseignant : « (réflexion) oui c'est effectivement un point d'appui. Je me rappelle que pour le groupe d'A. ce n'était pas C. qui était en première dans la liste mais justement j'ai mis C. car je sais que physiquement c'est un peu plus difficile et donc je savais que si je la mettais devant déjà ça n'irait pas trop vite et peut être j'en aurai mis une autre ça aurait été plus vite et effectivement il y avait ce côté-là. Mais oui c'est sûr que c'est des points d'appuis et notamment pour l'endurance où l'objectif n'est pas de courir vite donc si tu mets quelqu'un devant qui va aller à fond et bien il va partir à fond et il ne va pas faire attention aux autres. C'est pour ça aussi que pour le groupe d'Am. je n'ai pas mis Am. et j'ai même dit en classe il ne faut pas dépasser parce que je savais qu'il y en avait d'autres qui voudraient courir plus vite donc j'en ai mis un qui respectait les consignes parce que d'autres allaient aller plus vite. J'avais ça en tête, j'ai déjà fait ça dans d'autres classes si tu mets quelqu'un qui va trop vite au départ en 5 minutes l'équipe elle est cuite et il y a plus personne donc oui c'est un point d'appui effectivement, c'est le valoriser que de faire ça »

(15) Chercheur : « Ensuite nous allons nous focaliser sur un groupe et il s'agit du groupe jaune »

(16) Enseignant : « (visionne les images) Oh la la elle parle comme une poissonnière ! Elle fait la chef ! Bon on va dire que là les jaunes ils sont tous passés ils ont tous fait un peu près leur truc »

(17) Chercheur : « Au niveau de chaque élève de l'équipe jaune qu'est-ce que vous pourriez me dire en deux trois mots et t'aidant des images que vous venez de visionner ? »

(18) Enseignant : « Celui c'était le plus facile comme atelier. Bon voilà H. elle est bien dans la consigne elle respecte exactement ce qu'il faut faire mais elle ne regarde pas le score. N. il est plus dans l'efficacité, H. elle est un peu gauche encore mais N. il

est plus dedans. A. elle fait son petit truc, elle essaye de reproduire comme les autres, elle triche, elle piétine un peu et C. aussi elle le fait bien, elle n'arrête pas de parler mais elle le fait bien. Donc en fait ils le font tous bien même A. elle le fait bien »

(19) Chercheur : « D'accord donc est-ce que c'était, par rapport à vos prévisions, quelles conclusions peux-tu faire par rapport à ce que vous avez vu ? »

(20) Enseignant : « Par exemple, ça je ne l'ai pas vu. Si tu veux moi par rapport à ce que j'avais prévu quand je fais des activités comme ça, je vois tout ce qui ne va pas donc l'atelier des trois pas des sauts de gazelles ça ne va pas du tout. Pour moi, ça n'a pas bien marché donc ça je l'ai vu, le saut et le lancer au niveau de la logistique j'ai bien vu qu'il y avait des petites choses qu'il fallait redire mais tout ce qui fonctionnait bien au final je ne m'en suis pas occupé. Parce que je vois que quand il n'y a personne qui crie trop ou qu'il n'y a pas trop de bazar et ben je ne m'en occupe pas trop. La seule chose que je pourrais redire sur ça c'est qu'ils n'ont pas regardé les plots, ils auraient pu plus regarder les scores mais ils sont tous dans une démarche, ils essayent tous d'aller le plus loin possible et ils respectent parfaitement la consigne. Il n'y a aucun qui triche et même A. elle piétine un petit peu mais quoi que sur le dernier saut elle le fait presque bien. »

(21) Chercheur : « D'accord, alors maintenant on va s'intéresser à une autre séquence pareil sur le groupe jaune mais là nous allons nous intéresser à ce que vous allez faire »

(22) Enseignant : « (en visionnant la vidéo) Oh la la c'est étrange de se voir ! »

(23) Chercheur : « Alors vous allez regarder le passage de N. »

(24) Enseignant : « Il s'arrête, il s'arrête encore, il n'a pas réussi »

(25) Chercheur : « Donc vous allez regarder le passage d'A. après. Alors moi j'ai une question quand vous intervenez auprès de N. vous faites une réexplication rapide pourquoi parce que vous pensez que ça va venir, vous pensez que cette intervention lui suffit ? Alors que à contrario A. vous le faites avec elle. »

(26) Enseignant : « Si tu regardes bien je ne le fais pas avec elle, je prends A., je la prends à côté de moi et je parle aux autres, je ne lui parle pas à elle en fait. Si tu regardes sur la vidéo je ne m'adresse pas à elle, là je dis c'est bien. A. je ne lui parle pas, ça déjà moi je remarque ça après est-ce que N. ça a suffi une petite explication. Je regarde ce qu'il a fait après (visionne la vidéo). Non effectivement ça n'a pas forcément suffi non plus. Mais là par exemple ce moment-là je m'en rappelle très bien

c'était au tout début des ateliers et c'est là où je commence à me rendre compte que cet atelier allait poser problème. Et c'est là où j'ai trouvé le truc qu'il fallait que je dise petits pas, grands pas alors ça marche ou ça ne marche pas. Mais c'est comme ça c'est à ce moment-là que je me suis rendu compte qu'il fallait que je trouve un moyen simple pour qu'ils se rappellent du vocabulaire. Et je me disais on fait des petits pas et à la fin on fait des grands pas. Mais avant je pense que dans ma consigne que ce soit pour N. ou pour les autres et même pour moi je n'avais pas trouvé le terme adéquat pour expliquer comment il fallait faire. Du coup, si je faisais une petite explication à N. c'est qu'en fait je n'avais pas d'explication et près j'ai refait l'explication petits pas grands pas. Mais je n'avais pas bien anticipé la consigne et ni ce qu'il allait se produire c'est pour ça que N. je n'avais pas grand-chose à lui dire parce que j'étais un peu embêté je voyais qu'il était en échec mais je ne savais pas trop comment expliquer. On s'arrête pas de courir mais c'est compliqué c'était du triple saut mais c'était trop compliqué. Donc est-ce que ça suffi de faire une seule explication à N. des fois dans la classe oui, H. c'est pareil. »

(27) Chercheur : « On voit sur la vidéo vous avez N. vous lui réexpliquez le geste, il refait son geste et il réussit, vous l'encouragez. Vous pensez que l'encouragement va suffire ? Et si oui est-ce que vous pensez que c'est à cause du type d'élève que représente N. ou est-ce qu'en général l'encouragement est bénéfique pour un élève ?

(28) Enseignant : « Euh oui, l'encouragement peut être positif de toute façon ça ne peut être que bénéfique après il ne faut pas que ça soit noyé dans un flot d'encouragements. Il ne faut pas que ce soit un encouragement béat mais de toute façon quoi qu'il se passe il faut être positif et puis après tu peux donner un encouragement et derrière tu donnes une petite précision sur le lancer ou quelque chose ou si tu as un détail technique, là pour le coup il n'y avait pas besoin, mais tu peux apporter une petite précision technique et tout ça. Mais c'est sûr que la parole il faut être très positif, la parole positive ça valorise les enfants et peu importe leur performance. La parole du maître surtout en CP je le sais c'est hyper important et je sais qu'il y en a plein qui rentrent à la maison et qui disent Oh tu sais le maître il a dit que c'était bien et bien il y a des parents qui sont venus me voir et qui m'ont dit et bien dit donc vous avez dit à ma fille que c'était bien et bien pendant tout le weekend elle était sur un petit nuage. Moi je ne me rends pas compte et le fait de lui avoir dit ça comme ça de manière bénin, deux jours plus tard la maman elle me dit j'ai passé deux jours ma petite fille était aux anges. Donc là je me rends compte que c'est très

important de valoriser et d'être positif peu importe les échecs, peu importe ce qu'il se passe il faut être positif. »

(29) Chercheur : « D'accord, vous vous pensez qu'être positif ça rentre clairement dans la réussite, ça peut jouer sur la réussite d'un élève ? »

(30) Enseignant : « Oui c'est sûr, ça participe clairement à la réussite de l'élève. Et je pense aussi que l'attitude de l'enseignant face à ses élèves rentre aussi clairement. Par exemple, on en parlait l'autre jour en salle des maîtres mais depuis quelques semaines j'essaye d'être hyper calme et je ressens directement les effets en classe. Avant comme j'étais un peu plus tendu pour des raisons ou autres, je suis un peu stressé car je veux qu'ils réussissent du coup le fait d'être un peu tendu comme ça et bien ça se répercutait sur eux parce qu'ils avaient une peur de mal faire. Autant chez les plus grands c'est moins visible mais chez les CP c'est très visible. Plus je suis détendu, plus je suis positif plus ça se passe bien. Il faut être dans le compliment, dans le positif car à leur âge on marche encore beaucoup à l'affectif. Et après tu peux donner un conseil mais déjà avant toute chose il faut reconnaître l'effort. »

(31) Chercheur : « D'accord, ensuite autre question on a vu tout au long de la séance que tu tournais pas mal sur les ateliers, est-ce que c'est quelque chose qui est dans votre pédagogie ? C'est-à-dire quelque chose que vous réutilisez dans d'autres matières le fait d'aller voir les élèves pas longtemps, on a vu que c'était des interventions brèves, mais que vous vous interveniez régulièrement. »

(32) Enseignant : « Alors j'essaye de le faire le moins possible car ça fait partie des choses dans la classe, c'est-à-dire que plus je bouge et je fais des mouvements, je me déplace plus les élèves ça les fait bouger. Ils sont obligés de me suivre du regard et donc plus il va y avoir du bruit ou plus il va se passer quelque chose. Plus je suis dans une position centrale, après sans que forcément je sois dans un enseignement, je peux être juste en train de lire une histoire, plus je reste statique et j'ai un regard général plus j'ai le calme. Donc là ce qui s'est passé, moi j'étais un peu frustré après la séance parce que effectivement j'ai beaucoup papillonné sur chacun des groupes car j'étais obligé de distiller les conseils un par un parce que ça se posait des problèmes. Donc j'ai été obligé de régler les problèmes un par un et donc j'étais obligé d'aller de groupe en groupe mais pas longtemps car les autres avaient besoin de moi. Mais le problème c'est que j'aurai aimé avoir une attitude plus centrale, avoir un peu plus de recul, par rapport aux différents groupes et puis après pouvoir éventuellement dire à un ou deux autres attention à ça etc. Mais moins papillonné comme je l'ai fait là parce que plus tu

bouges, plus tu vas de l'un à l'autre, déjà ça fait du bruit et tu vas communiquer avec un autre du coup ça va faire du bruit et ça peut vite partir dans tous les sens. Ils ont beaucoup besoin de mon regard et plus j'ai un regard général sur eux plus j'ai une atmosphère de travail et positive. Et donc c'est pour ça que dans ma classe j'ai disposé et fait en sorte pour cette fin de période de disposer mes élèves dont j'ai besoin de manière à les avoir sous la main. C'est-à-dire qu'à l'arrière j'ai mis tous les élèves qui étaient autonomes et devant mes deux rangers de trois j'ai mis les élèves qui avaient besoin de moi. Comme ça je les ai sous la main je jette un coup d'œil rapidement et puis s'ils ont besoin de moi, ils sont en contact visuel directement avec moi. Donc hop je leur montre au tableau, ceux qui n'ont pas besoin de moi se débrouillent seuls et ceux qui ont besoin de moi et bien ils sont avec moi. Mais c'est ce qui se passait au premier trimestre, j'avais des élèves qui étaient un peu dispersés en difficulté et du coup je suis obligé d'aller à l'un et puis je retraverse pour aller à l'autre et pendant que je suis à l'un l'autre ne fait rien et du coup tu ne t'en sors pas. Alors que là je me rends compte que c'est pas mal comme idée de disposition car tous ceux qui sont un peu difficulté et bien ils sont tous happés dans le mouvement. On est avec le maître donc on travaille avec le maître du coup tout le monde travaille, ils ne sont pas délaissés. Après il faut faire attention qu'ils ne soient pas assistés mais du coup je me déplace moins et du coup il y a moins de bruit »

(33) Chercheur : « D'accord et tu penses que pour ta séance d'EPS ça a créé des petits soucis le fait que tu te déplaces, tu l'as ressenti comme ça ? »

(34) Enseignant : « Pour moi oui, ça m'a stressé et je n'aime pas ça. J'étais un peu, parce que je n'aime pas quand il y a du bazar et donc du coup il y avait des enfants où il y avait du bruit. Il y en a certains qui ont abusé de la situation et ça je déteste ça. Comme par exemple Na. qui a fait de l'excès de zèle avec les capitaines ou M. qui criait sur tout le monde ou des petites choses comme ça où ils savent qu'ils n'ont pas à faire ça mais ils ne sentent pas mon regard et du coup ils le font. Moi à la fin de la séance, plus ça va et plus j'essaye de relativiser un petit peu mais je veux offrir à mes élèves un climat calme et détendu car c'est le mieux pour apprendre. Je remarque quand même avec les séquences que ceux qui réussissent je ne les regarde pas ça je ne le vois pas pendant la séance et donc du coup ça me frustre car je ne peux pas profiter de ce qui fonctionne bien. Mais après c'est ma manière d'être aussi. »

(35) Chercheur : « D'accord et vis-à-vis d'un élève parce que là c'était pour tous les élèves que les interventions étaient courte et concises enfin très claires est-ce que ça

vous le réutilisez par exemple comme nous allons comparer les mathématiques, est-ce que tu as le même genre d'intervention ? Tu optes pour des interventions brèves c'est ta pédagogie ? »

(36) Enseignant : « C'est ça, je sais un peu près où est-ce que chaque élève en est et les quelques difficultés qu'il va rencontrer. J'essaye d'anticiper les difficultés globales du groupe après dans les fichiers je sais qu'il y en a qui n'ont pas besoin de moi donc ceux-là je les laisse faire et le moindre doute je le lève et puis ensuite je propose le cadre de l'activité, la consigne, on explique bien si il y a un souci de présentation on le règle. Pour ne pas que ça soit trop excessif j'essaye d'avoir un regard, je ne m'engage pas dans une conversation de trois heures avec un élève ça c'est sûr. C'est toujours un petit truc, hop un petit coup de pouce pour le relancer et puis après je passe à un autre. Depuis toujours j'essaye d'encourager, de donner un coup de pouce et puis hop on y va. »

(37) Chercheur : (Montre deux autres séquences) « Nous allons parler de ce qu'on appelle, enfin c'est une partie de mon mémoire, c'est ce qu'on appelle l'action conjointe entre les élèves et l'enseignant. Avec les deux extraits que vous avez vus j'aimerais savoir si est-ce que vous pensez que la réussite d'un élève dépend uniquement des actions de l'enseignant ? Avec ces extraits que vous avez vus, qu'est-ce que vous pouvez en tirer ? Qu'est-ce qui peut rentrer en compte selon vous ? »

(38) Enseignant : « Et bien déjà la formulation des autres, l'expérience qu'en tirent les autres. C'est ce que j'essaye de faire car moi-même au bout d'un moment même avec des exemples qui me paraissent évident pour moi ne le sont pas pour certains enfants. Et il se trouve qu'à un moment donné je suis à court d'arguments donc des fois je fais appel aux autres enfants et c'est eux qui vont donner une explication. C'est pour ça que je redemande à Y. ou Am. ou à Mo. d'expliquer avec leurs mots à eux comment ils ont compris l'atelier. Le mieux même ça serait de les faire venir au tableau et de leur faire montrer aux autres. C'est ça qu'il faut faire car l'idéal c'est de chopper un ou deux élèves qui ont compris et qui expliquent à l'ensemble de la classe avec leurs mots à eux et ça c'est la meilleure manière de leur faire apprendre. Et moi il y a plein de choses dans le quotidien, il y a des choses où je fais référence à des techniques proposées par les élèves. Par exemple, là on fait des additions et on doit dessiner comme dédé qui dessine des constellations et ben dans un souci pratique de regrouper des paquets de 10 et des unités isolées et bien on dessine les deux collections en miroir avec les paquets de 10 à gauche et les unités isolées à droite

parce qu'après quand on doit entourer c'est plus facile. Le fait de dessiner en miroir c'est plus pratique et ça c'est une technique que j'ai vu dans le fichier d'un élève, c'est Sy. Donc en fait quand on fait ça ce n'est pas moi qui explique mais c'est Sylvestre car c'est sa technique. Et il y a pleins de petites choses comme ça où on utilise la technique d'un élève. Et l'élève il a compris que c'était sa technique du coup il suffit que je lui demande et il va la ressortir direct. Donc il va mémoriser et donc comme ils mémorisent tout le monde sait à quoi je fais référence. Plutôt que de dire moi avec mes mots on met en miroir où ils ne vont rien comprendre. Donc en fait c'est ça plus tu fais appel à des expériences réalisées avec les enfants qu'ils ont partagé plus l'enseignement est efficace. Parce que les mots du maitre de toute façon ne peuvent pas rendre totalement compte de leur expérience. Et puis je suis novice en CP j'ai jamais fait de CP mais je trouve ça intéressant que des élèves qui vivent la même chose au même âge puisse parler avec leurs mots et expliquer aux autres. »

(39) Chercheur : « Donc l'entraide, c'est quelque chose que vous utilisez régulièrement dans ta classe … »

(40) Enseignant : « Oui, oh bah oui ! »

(41) Chercheur : « Parce qu'on le voit dans votre classe et notamment dans l'extrait que je vous montre on sent que chez eux c'est une habitude d'aider l'autre par exemple on entend C. qui dit non la ligne ou N. qui réexplique quelque chose, qui redit les consignes on sent que c'est une habitude de travail cette entraide, c'est quelque chose que vous réutilisez. »

(42) Enseignant : « C'est quelque chose dont je ne me rends pas compte, je le fais involontairement après des fois aussi il faut se méfier car ils veulent faire le maître et là C. par exemple elle se sent une responsabilité de chef à ce moment-là donc elle se sent une responsabilité d'expliquer ce qu'il faut faire. Donc il y a un côté oui, il y a une bonne ambiance, une bonne entraide et je pousse dans ce sens-là après oui j'essaye de faire qu'ils s'entendent bien car c'est un gage de réussite. On ne laisse pas quelqu'un sur le carreau, on aide tout le monde effectivement. Parce qu'on a le droit de se tromper. C'est pour ça je le dis beaucoup, on a le droit d'échouer, on a le droit de se tromper et c'est normal car si on ne se trompe pas on n'y arrive pas. C'est pour ça que quand une élève en classe dit qu'elle s'est trompée personne ne rigole mais on cherche ensemble à savoir pourquoi et ça c'est important. »

(43) Chercheur : « Dernière question, dans ce bilan quelle est ton intention quand tu poses cette question la toute première : J'aimerais que me fassiez part de vos

remarques ? Quelle est ton intention ? Pourquoi tu décides de faire ce bilan en fin de séance ? »

(44) Enseignant : « Je décide que pour balayer du regard et balayer toute frustration c'est-à-dire pour qu'ils ressortent de l'activité sans être contrariés car c'est important. Je le disais la première fois qu'on s'est vus c'est-à-dire que le bilan il va nous servir quand il y a des problèmes sur le moment. Comme par exemple là c'était un peu le bazar bon ben je réagis sur le moment mais voilà. Mais autrement les petits problèmes, les petits détails qui pourraient les embêter. Je leur dis on les règle pas dans la cour on verra ça en classe donc en fait c'est pour régler les micros problèmes qu'il y a eu et du coup il y en a un ou deux qui ressortent comme les problèmes avec M. ou un autre. Pour entendre ça autrement ça va rester et je ne recueille pas cette parole là et bien du coup ils vont le tourner dans leur tête et c'est des coups à ce qu'ils n'aiment pas le sport. En fait ils n'aiment pas le sport parce qu'un coup il y en a un qui les a embêté ou autre choses c'est juste pour ça qu'ils n'aiment pas le sport. C'est pas ils n'aiment pas la discipline donc en premier lieu c'est pour évacuer toutes les frustrations. En deuxième lieu c'est aussi pour prendre des notes, moi comme pour eux, pour me rappeler des difficultés et des consignes qu'il faudra repréciser après sur les gazelles essayer de voir si ils ont pas une ou deux formulations qu'on va pouvoir réutiliser pour le coup d'après. Donc j'attends de voir ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent, ce qu'ils font. Là j'essaye même de remettre des couches sur les règles mais bon ça ne sert à rien car ça prend un temps fou. J'essaye de redire les règles mais ça sert à rien car ils ne vont pas les retenir, en plus ils ont soif, ils ont envie de partir. Donc c'est un peu pour tout ça : évacuer les frustrations pour qu'ils puissent partir en récréation apaisés et ensuite pour moi récupérer leur parole et savoir qu'elles sont les choses qui vont m'aider pour préciser les ateliers. Mais j'en ai déjà pas mal conscience car la plupart des choses je les ai vues durant la séance. Et s'il y a des choses qui se sont mal passées je modifie pour la séance d'après. C'est important qu'ils évacuent car ça me permet de leur dire pendant l'activité là non pas maintenant tout à l'heure. »

(45) Chercheur : « Donc si je résume bien votre idée c'est que pour vous la prise en compte du ressenti des élèves ça fait partie du processus de réussite. Le fait d'empêcher cette frustration vous l'incluez dans le fait de permettre la réussite de vos élèves ? »

(46) Enseignant : « Oui parce que après tu te retrouves avec des trucs, ils n'aiment pas le sport. Alors que c'est juste qu'ils n'aiment pas celui qui les ennuie. Donc ils ne

voudront pas faire du sport, ils vont décrocher, ils ne seront plus investis dans la séance. Et du coup il n'y a pas de plaisir parce qu'il y en a un qui l'a dérangé. Et du coup il ne peut pas réussir son activité pour un problème qui n'a rien à voir avec le sport, qui est *extra* sportif. Alors que là son problème est pris en charge et la fois d'après il va pouvoir se libérer. »

(47) Chercheur : « D'accord et donc pour la suite qui se passe demain qu'est-ce que vous avez prévu de conserver ou de modifier ? »

(48) Enseignant : « Là je pense que je vais conserver l'activité de course de vitesse en reprécisant bien la consigne du deux par deux. L'activité à cloche pied aussi car ça fonctionne bien et c'est une où il y a le plus d'autonomie. Le lancer loin je vais le conserver aussi mais il faut que je règle le problème de projectile je pensais à des sacs de graines afin de bien visualiser leurs scores. Le lancer haut, c'est celle que j'ai vu le moins et j'avais l'impression qu'ils étaient pas bien rangés, un peu bruyant »

(49) Chercheur : « Le geste en lui-même il a été assimilé de ce que j'ai vu la seule chose qu'ils n'ont pas vraiment assimilé c'est l'idée de je me complique la tâche avec les différents départs. »

(50) Enseignant : « Moi j'ai un souvenir de bazar de cet atelier »

(51) Chercheur : « Ce qu'ils n'ont pas vraiment assimilé c'est la gradation. Bon en même temps comme on l'avait défini au préalable l'important c'était la passation de consignes et non pas la performance donc bon de ce point de vue-là ils ont respecté tes attentes. »

(52) Enseignant : « Avec ce que tu me dis là je pense que je vais mettre que deux cerceaux et quand on réussit on va dans le cerceau difficile et je peux mettre une couleur le vert pour le facile puis on va dans le rouge. Et ça veut dire qu'il faut que je fasse la queue à un autre endroit. »

## *Annexe 3 : Verbatim de l'entretien ante-mathématiques*

(1) Chercheur : « Donc aujourd'hui on va faire l'entretien avant la séance de mathématiques. Est-ce que vous pouvez nous dire en quelques mots de quoi va traiter votre séance et nous la présenter rapidement ? »

(2) Enseignant : « Alors l'objectif de la séance de jeudi c'est de travailler sur les décompositions du nombre 15. Donc en fait on a déjà vu cette situation où il y a un nombre donné inférieur à 15 dans des boîtes qui sont à disposition des élèves et il y a des jetons qui sont aussi à disposition des élèves et en fait les élèves doivent obtenir le résultat, pour la situation de départ c'est 15 jetons, ils doivent obtenir le résultat de 15 en additionnant les quantités présentes de chaque carton. Et on leur demandera de choisir exactement quelles boîtes ils vont avoir besoin pour obtenir exactement le nombre 15. Sachant qu'ils vont devoir choisir deux boîtes, trois boîtes, quatre boîtes… L'important c'est qu'ils sont obligés quand ils vont choisir une boîte de prendre tous les jetons qui sont à l'intérieur. Donc l'objectif caché c'est de travailler sur la décomposition du nombre 15 et de voir qu'on est capable à l'aide de différentes additions de trouver ce résultat-là. Il n'y a pas forcément qu'une seule manière de trouver le résultat.

(3) Chercheur : « D'accord et selon vous quels vont être les moments importants pour les apprentissages des élèves dans cette séance de mathématiques ? Si vous devez en choisir. »

(4) Enseignant : « Le moment important ça va être le point de départ c'est-à-dire le moment collectif où justement je vais présenter la situation parce que je pense qu'il va falloir représenter l'activité, même si on a déjà fait une activité équivalente il y a peu de temps. Donc ce sera ça un des moments importants, l'activité de présentation. Et je pense que le deuxième moment important c'est le premier exercice sur ardoise où l'on va s'entrainer, c'est là que ça va se mettre en place. Après le premier moment de présentation je pense que tout le monde n'aura pas compris malgré la réponse collective favorable. Donc je vais regarder et proposer en fonction des résultats des aides à des élèves. Mais si je vois que c'est trop difficile avec 15 je vais proposer des petits entrainements avec 9 ou 8 comme on a fait avant. Et puis après pour ceux qui

sont plus à l'aise je vais proposer des choses plus compliquées. Et la dernière étape ça sera le passage sur le fichier pour valider ou pas l'activité. Donc le moment le plus important sera celui entre la présentation de l'activité et l'activité initiale car c'est là où ils vont être confrontés au problème. Et où les choses vont se formaliser dans leur tête. »

(5) Chercheur : « Et donc si tu devais définir un élève en réussite dans cette séance c'est un élève qui … »

(6) Enseignant : « Alors un élève en réussite dans cette séance ça sera un élève qui aura réussi à au moins être capable de décomposer ou au moins proposer une manière de décomposer un des nombres proposés dans le fichier. Ça veut dire qu'il aura été capable de passer cette séance, il aura été capable de faire l'exercice. Et après il aura compris, il aura fait un transfert sur l'activité du fichier et il aura proposé au moins une décomposition. Après l'élève qui sera vraiment en situation d'excellence c'est qu'il en aura proposé plusieurs mais déjà si une décomposition est proposée ça sera déjà bien. »

(7) Chercheur : « D'accord vous allez vraiment travailler sur la méthodologie de la décomposition pour cette séance. »

(8) Enseignant : « Oui voilà. Ce n'est pas en terme de quantité mais de qualité »

(9) Chercheur : « Est-ce que vous mettez en place une forme de tutorat entre les élèves ? Est-ce que tu autorises ce genre de travail ? »

(10) Enseignant : « Ça peut arriver des fois mais j'évite car c'est un peu comme la remarque tu faisais par rapport au sport. Je ne suis partisan, je n'aime pas trop corriger sur le moment. Donc j'évite car la plupart du temps j'essaye de rester auprès des élèves et que ça soit moi, plutôt qu'il y en ait un, c'est plus intéressant que ça soit moi car le risque c'est qu'il y ait du bavardage. Alors évidemment de temps en temps, parce que c'est aussi intéressant de corriger rapidement et des fois même juste après car ça leur met un peu le nez dedans. Mais la plupart du temps c'est moi qui fais le soutien et ceux qui ont terminé je leur propose des activités autonomes. C'est plus ça que je fais il y a peu de tutorat car je ne l'ai pas institutionnalisé dans la classe. »

(11) Chercheur : « Est-ce que vous donnez une consigne différente en fonction du type d'élèves, quelle va être votre différenciation sur cette séance ? »

(12) Enseignant : « Ma différenciation elle est plus au niveau de l'organisation. Je ne pense pas que je vais différencier les consignes. Mais par contre, parce qu'on va dire que j'ai un niveau en mathématiques qui est plutôt homogène sauf les 5-6 qui sont

devant avec moi qui sont un peu plus en difficulté. Je vais faire une espèce de formule petit groupe où on va essayer de faire l'activité tous ensemble au moment de passer sur le fichier. Pendant que les autres feront le fichier en autonomie. Je pense que je vais travailler avec mon petit groupe de devant.

(13) Chercheur : « D'accord et tu penses que les difficultés vont être à quel niveau ? »

(14) Enseignant : « Les difficultés vont être d'être capable de décomposer, d'anticiper le résultat. C'est-à-dire être capable d'utiliser plusieurs cartons pour faire un nombre. La difficulté va être là. »

(15) Chercheur : « Et vous pensez que la passation de consigne ne devrait pas poser de problèmes c'est surtout dans la méthodologie que les problèmes vont être rencontrés ? »

(16) Enseignant : « Oui les erreurs de calcul, de lecture du problème. La difficulté ça va être la taille des nombres et la grandeur des résultats. En ce moment on fait des additions à 16 Max.um on va plus loin. Et après il y en a un qui sont vraiment à l'aise donc ils vont faire ça rapidement après pour d'autres ça va être plus difficile. »

## *Annexe 4 : Verbatim entretien post-leçon Mathématiques*

(1) Chercheur : « Nous sommes avec M.Simon et nous allons analyser la séance de mathématiques. Tout d'abord quelle était votre intention par rapport à la tâche collective lors de cette intervention ? »

(2) Enseignant : « Le but de mon intervention était de présenter la situation problème aux élèves. J'ai utilisé du matériel pour qu'ils visualisent la situation. Certains de mes élèves sont beaucoup dans le visuel et d'autres dans la manipulation Cette intervention me permettait d'aider ces deux types d'élèves. »

(3) Chercheur : « Bien ensuite, comment avez-vous mis les élèves en situation d'apprentissage ? »

(4) Enseignant : « Les élèves étaient en situation d'apprentissage puisqu'il devait tester, noter, réfléchir aux différentes décompositions possibles. Ils devaient donc remobiliser leurs connaissances pour réussir ce nouvel exercice. Le fait d'avoir des nombres imposés les obligeait d'utiliser des décompositions dont ils n'avaient pas l'habitude. »

(5) Chercheur : « Que devaient-ils apprendre sur cette tâche ? »

(6) Enseignant : « Dans cette tâche ils devaient apprendre à faire différentes décompositions d'un même nombre »

(7) Chercheur : « Nous allons nous intéresser à des cas d'élèves : N. qui avait été au départ avant la séance désigné comme élève en réussite. Comment interprétez-vous sa conduite par rapport à l'ensemble du groupe classe ? Comment le situez-vous ? »

(8) Enseignant : « N. est un élève qui a parfaitement réussi cette activité puisqu'il parvient à trouver l'ensemble des décompositions possibles. Par rapport au reste de la classe c'est un élève qui est autonome et il parvient même à faire l'exercice pour deux puisqu'il est avec A. lors de cette activité et que cette dernière l'aide en rien du tout. N. fait donc parti des meilleurs élèves de cette classe. »

(9) Chercheur : « Les critères de réussite sont donc tous réunis au niveau de la méthodologie ? »

(10) Enseignant : « Oui biensûr, puisqu'il a réussi à respecter les consignes. Il a utilisé une seule fois chaque boîte et il a trouvé deux décompositions différentes »

(11) Chercheur : « Donc nous allons parler de Cu.. Comment le situez-vous par rapport au reste de la classe ? »

(12) Enseignant : « Cu. c'est un élève qui n'est pas du tout autonome et c'est un élève qui est encore très immature. Il a besoin d'être épaulé très souvent. De plus, c'est un élève qui a quelques petites difficultés notamment en mathématiques. J'ai fait le choix de le placer tout devant car comme ça je peux l'aider plus facilement. Donc par rapport au groupe classe c'est un élève qui ne se situe pas dans les meilleurs mais il possède une marge de progression importante il a d'ailleurs déjà fait de gros efforts depuis le début de l'année. »

(13) Chercheur : « Cet élève on vous a vu lui expliquer sur son fichier. Au final il a été en réussite ou en échec ? »

(14) Enseignant : « Je n'utiliserai pas le mot échec car c'est un peu trop fort mais je dirais que mon intervention lui a permis de mieux comprendre la méthodologie qui était demandée ici. Car je suis persuadé qu'après l'explication collective Cu. est un des élèves qui n'avaient pas compris la consigne mais il n'a rien dit. Mais il n'a pas totalement réussi l'activité puisqu'il a commis des erreurs aussi bien dans les calculs que dans les choix de ses décompositions. Il faudra encore quelques séances d'entrainements. »

(15) Chercheur : « Quand vous êtes auprès de lui, quelles sont les aides que vous mettez en place ? »

(16) Enseignant : « Quand je suis auprès de lui au cours de cette séance c'est surtout une aide organisationnelle que je lui offre. En effet, je place ses jetons d'une certaine manière, je lui donne des conseils comme par exemple écrire les différents calculs réalisés. Cu. est un élève qui n'éprouve pas trop de difficulté dans les additions donc il s'agit surtout d'une aide dans la méthode. »

(17) Chercheur : « Est-ce que vous pensez que sans votre aide il serait arrivé à réussir cet exercice ? »

(18) Enseignant : « C'est un élève qui n'est pas autonome et je le sais car à la suite de la séance, en même temps c'était la première fois qu'on le faisait mais à la suite de cette première partie où on essayait de trouver 15 on a remarqué qu'il y avait des possibilités pour réussir et comment faire, en s'aidant des plus grands nombres et c'est peut être sur ça que j'aurai dû essayer de mettre en valeur les critères de sélection

avec lui directement. Là je sais que j'aurai dû anticiper cette aide là pour que directement je lui dise bon on va utiliser les plus grands nombres pour remplir la boîte et combien on va en rajouter après. Donc là concrètement après mon passage je pense que ça lui a fait une belle jambe (rire).Chercheur : « D'accord, nous allons regarder A. maintenant. Comment la situez-vous par rapport au reste de la classe en mathématiques ? »

(19) Enseignant : « Alors en mathématiques A. elle a un niveau de petite section, moyenne section par rapport aux autres. A. elle identifie les nombres jusqu'à 6 et elle ne sait pas faire des quantités. Par exemple, si tu lui demandes de dessiner cinq ronds elle y arrivera mais pas à tous les coups. Donc c'est pour dire qu'elle a un niveau petite section, moyenne section. »

(20) Chercheur : « D'accord, est-ce que vous avez une attitude différente entre Cu. qui est en difficulté et A. qui est en très grande difficulté ? »

(21) Enseignant : « Oh bah A. pour être clair, là je me dis qu'elle est accompagnée, qu'elle s'imprègne mais là pour être clair cet exercice-là elle ne peut absolument pas y avoir accès mais je ne sais pas quoi lui proposer. Il faudrait que je lui propose que des choses en parallèle mais je ne peux pas le faire à chaque fois. Là il se trouve que je la mets avec N. en me disant peut être qu'elle va apprendre des choses ou qu'elle va prendre des choses, des démarches, qu'elle va se laisser guider. Or là avec les images je me rends compte qu'elle en a rien à faire, elle ne fait absolument pas attention. C'est marrant d'ailleurs, elle l'ignore royalement. On dirait vraiment qu'elle fait exprès de ne pas regarder ce que fait N.. Elle pourrait s'intéresser par exemple, elle pourrait regarder, elle pourrait être curieuse et c'est marrant comme elle… Autant dans l'activité sportive elle montre, elle propose autant là ce travail ne la concerne absolument pas. Alors je ne sais pas si c'est parce que ça ne l'intéresse pas ou si c'est parce que c'est complètement abstrait pour elle mais là elle s'en fiche royalement. Mais après je sais qu'elle ne peut pas accéder à ça, je le sais. A. c'est particulier, de toute façon c'est pour ça que j'ai fait des équipes éducatives pour elle j'en ai parlé car je suis en galère avec elle, je ne sais pas quoi faire. Alors ce n'est pas tout le temps comme ça j'essaye de lui préparer du travail quand je peux mais quand quelqu'un fait du travail de petite section c'est déjà beaucoup de manipulation donc je ne peux pas être là en permanence. J'ai du mal à me mettre dans la progression et c'est terrible pour elle car je n'ai pas le temps je dois m'occuper des 25 autres et je n'ai pas le temps. »

(22) Chercheur : « On va regarder un deuxième extrait. On va regarder encore N. et A.. »

(23) Enseignant : « Tu vois elle fait uniquement quand j'arrive. Elle prend un crayon elle fait genre voilà. »

(24) Chercheur : « Alors je voulais savoir quel rôle vous accordez à N. au cours de cette séance ? »

(25) Enseignant : « N. je sais qu'il va faire le travail qu'il peut faire tout seul sans que je lui demande. Enfin je n'ai pas besoin de passer tout mon temps à lui expliquer lui il ne faut pas lui expliquer cinquante fois. Donc là je m'attends à ce qu'il fasse le travail tout seul il n'aura pas besoin d'A. mais qu'en même temps il ait un regard pour A. et qu'il essaye de la faire rentrer dans l'activité et là c'est ce qu'il fait c'est-à-dire qu'il fait son travail et en même temps il essaye de la faire rentrer dans l'activité sans faire le bazar en étant super calme, en ne faisant pas de bêtise. Donc voilà j'attends qu'il fasse le modèle pour A. et c'est ce qu'il fait. »

(26) Chercheur : « D'accord, et est-ce que c'est particulièrement sur cette séance parce que la tâche s'y prêtait que tu as choisi de lui accorder ce rôle où c'est quelque chose que tu refais régulièrement avec lui ? Avec A. ou un autre élève en difficulté. »

(27) Enseignant : « Oui oui des fois sur d'autres activités quand j'ai besoin de groupe hétérogène par exemple classement de mot, lecture, des trucs un peu compliqué. Des fois je réparti les groupes je mets N. avec des élèves en difficulté. C. je la passe avec Na. car il se débrouille bien en lecture. Et en gros j'essaye de faire des groupes hétérogènes, oui je le fais de temps en temps. Mais je ne le fais pas tous les jours. »

(28) Chercheur : « D'accord et du coup pour les trois élèves en question êtes-vous satisfait du résultat ? »

(29) Enseignant : « Alors pour N. on va dire que oui car lui il a parfaitement compris. Pour A. je n'avais pas d'attente particulière. A. elle ne sait même pas écrire deux ou trois donc bon c'était compliqué d'attendre quelque chose de sa part sur cette activité. Elle n'est pas autonome en plus. Et pour Cu. je pense que tout le travail qu'on avait fait sur le… c'est difficilement mesurable ce qu'il a pu comprendre de tout ça. Ça a duré longtemps après on a essayé de faire ressortir des choses, des espèces de constantes par rapport à la démarche qu'il fallait utiliser. On va dire que Cu., si lui il a rien mémorisé, il va profiter de la mémoire collective puisque les autres il y en a plusieurs qui ont choppé des trucs donc il va en profiter de manière collective et il se

rappellera que les boîtes il faut les mettre ensemble pour faire une égalité pour trouver le nombre demandé. Si lui il ne se rappelle pas directement collectivement il y aura une espèce de truc. Et vu qu'on va encore faire pas mal d'entrainement il finira par un peu près rentrer dans le truc car il n'est pas mauvais du tout. Mais lui ça sera un long travail de répétition et quand il aura pris le coup il y arrivera. Je pense que l'intérêt de ça c'est qu'il y a un côté visuel marquant et qu'on se rappelle qu'on a utilisé les boîtes qu'on a fait tout ça et ça il se souviendra de ça. »

## *Annexe 5 : Verbatim de la séance filmée de mathématiques*

| Temps | L'enseignant | Les élèves |
|---|---|---|
| 1'20 | « *Prenez vos fichiers de mathématiques page 110* » et il écrit au tableau.<br>« *On va faire du calcul mental pour commencer le travail, rond violet* ». Il installe son matériel devant le tableau. Il prend des jetons et en place une partie dans sa boîte.<br>« *Addition 8 ou 9 plus quelque chose on se rappelle de la stratégie. Première opération* »<br>Aide C. à prendre la bonne page du fichier<br>« *J'ai dans ma boîte 9 jetons et j'ai dans ma main 3 jetons, 9 + 3 égal…* »<br>Il mime en même temps.<br>« *Je corrige combien ça fait 9 plus 3 ? Si j'enlève un jeton de ma main et que je le mets dans la boîte alors j'ai 10 jetons dans ma boîte et dans ma main deux. Donc 9 + 3 c'est comme 10 + 2* | Ils prennent leurs fichiers à la bonne page.<br><br>Ecrivent la réponse dans le fichier<br><br>Un élève lève la main pour donner le résultat et répond : « *12* » |

| | | |
|---|---|---|
| | *= 12* »<br>Deuxième calcul<br>« *Rond vert, il y a dans ma boîte 8 jetons et 5 dans ma main.* »<br>« *Donne nous le résultat Mariam, on corrige* »<br>« *On prend deux jetons pour mettre dans la boîte donc 10 jetons dans la boîte et 3 dans ma main donc 10 + 3 = 13* » | Elèves écrivent dans le fichier<br>Mar. répond : « *13* » |
| 7’10 | Troisième calcul<br>« *On continue opération 5 plus quelque chose : 7 + 5 =...* »<br>« *7 c’est 5 et encore ?* »<br>« *Donc 5 + 5 = 10 et 10 + 2 = 12* »<br>Redonne une explication à un élève<br>Quatrième calcul<br>« *On continue j’ai 9 dans ma boîte et 5 dans ma main donc 9 + 5 =. Résultat ?*<br>*Pas avec les doigts c’est du calcul mental. Aller Kurtis ! Il y a combien de case vide dans ma boîte ? Je prends un jeton et je le mets dans ma boîte il reste combien dans ma main ? 10 + 4 = 14 donc 9 + 5 = 14* » | Elèves écrivent<br>C. répond : « *12* »<br>Un élève répond : « *5 + 2* »<br>Répondent : « *14* » |
| 10’03 | Cinquième calcul<br>« Rond rose : 8 + 8. J’ai choisi un double. »<br>Interroge une élève<br>« *Oui bien 8 + 8 = 16. S’il y en a 10 dans ma boîte et 6 dans ma main ça fait ? 16* » | Répond : « *16* » |

| | | |
|---|---|---|
| 17’ | « *Première question cadre A* »<br>« *Quelle boîte choisir pour avoir exactement le nombre de jetons ? Alors qu’est-ce qu’il dit le maître 15 c’est quoi ? Si on devait le dessiner comme Pigbille on ferait quoi ?* »<br>« *Alors le maître il veut 15 jetons qu’est- ce qu’il doit choisir ? Alors quelles boîtes va-t-il choisir ? Combien de jetons dans la première boîte ?*<br>*Donc 5 jetons dans la première boîte dans la deuxième boîte Camélia ?* »<br>« *Troisième boîte 3 jetons, quatrième boîte Inès ?* »<br>« *Dernière boîte M. ?* »<br>« *Le maître a proposé 5 boîtes aux élèves, ils doivent choisir des boîtes pour avoir 15 jetons : un paquet de 10 et 5 jetons* »<br>« *Qu’est-ce que je vais prendre pour remplir ma boîte de Picbille et 5 jetons ? Avant que vous commenciez si vous prenez une boîte vous êtes obligés de prendre tous les jetons qui sont dedans. On prend le 7 et comme je l’ai déjà utilisé je ne peux pas la reprendre deux fois. Puis 3 puis 5. Je vous propose de chercher d’autres solutions pour faire 15. Vous avez le droit d’utiliser 2,3, 4 boîtes. Il y a encore deux égalités à trouver. Dès* | Lecture de la consigne par un élève (M.)<br><br>Un élève répond « *C’est 10 + 5* »<br><br>Un élève répond : « *des boîtes* »<br>C. : « *La première* »<br>Un élève répond : « *5 jetons* »<br><br>Cam. : « *8 jetons* »<br>In. : « *3 jetons* »<br><br>M. : « *4 jetons* » |

| | | |
|---|---|---|
| 19’30<br><br>24’40 | *que vous en avez trouvé une vous l’écrivez* »<br><br>Il se déplace dans la classe pour distribuer le matériel.<br><br>Focalisation sur le binôme A. / N. : « Tu travailles aussi avec A. »<br>Passe de groupe en groupe<br>Se dirige vers le groupe de Cu. pour leur venir en aide. Leur apporte une aide matérielle. Leur demande de leur expliquer leur démarche. Place les jetons d’une manière particulière<br>« *Bien on va arrêter on va faire un premier point. Si tu as trouvé c’est très bien. Baissez les mains*. »<br>Retour au calme<br>« *On y va. Qu’est-ce que vous pouvez me proposer ? Je suis passé tout à l’heure dans le groupe de Myr.. Ils ont trouvé une solution. Là on fait le bilan donc arrête d’écrire et on écoute les autres.* »<br>« *Tu as vérifié que ça faisait 15 ? Car quand on met la boîte de 7 et celle de 3 ensembles ça fait 10 et +5 ça fait 15. Qu’est-ce que vous pouvez me dire sur sa réponse ? Est-ce qu’elle a vraiment trouvé une nouvelle égalité ?* »<br><br>« *Oui ! Myr. elle a utilisé la commutativité c’est les mêmes* | Les élèves pratiquent, réfléchissent, testent<br><br>N. aide A. à faire son travail il le fait même à sa place.<br><br>Un élève dit : « J’ai trouvé »<br><br>Myr. répond : « 5 + 7 + 3 »<br><br>Un élève répond : « *Non non c’est la même que celle de l’exemple, c’est les mêmes chiffres* » |

| | | |
|---|---|---|
| 29’04 | *nombres mais pas dans le même ordre. Donc en fait c’est la même chose que l’autre ce n’est pas une nouvelle solution. C’est la commutativité de l’addition.* »<br>« *Alors un autre groupe, qu’est-ce que vous avez trouvé ?* »<br>« *On va faire une opération 8 + 7 ? C’est facile à calculer, 8 + 7 = 15 et + 3 = 18. Donc ce n’est pas la bonne solution il y a trop.* »<br><br>« *Aller une autre solution. On calcule 8 + 3* »<br>Il prend des jetons et une boîte<br>« *J’ai combien dans ma main ? et dans ma boîte ? 10 donc 10 + 5 = 15. Est-ce qu’ils ont trouvé une nouvelle solution ? Oui c’est juste !* »<br>« *Une autre solution. Juste on vérifie est-ce que c’est les mêmes nombres qu’au-dessus.* »<br>« *Le groupe de W. je vous écoute ? Intéressant 8 + 3 +4. Est-ce qu’on l’a déjà fait ? Oui, donc on ne l’écrit pas. Ah ! Tu en as une autre 5+3+7 donc 5+ 3 = 8, 8 + 7 = 15. Le problème c’est que c’est la même que la première.* »<br>« *Max. vas-y. Zéro mais excuse-moi Max. est-ce que tu vois la boîte zéro ? On continue. Je ne suis pas d’accord avec toi est-ce que tu vois la boîte 1 ou* | Un groupe répond : « *8 + 7 + 3* »<br><br>Un élève dit : « *8 + 3 + 4* »<br><br>Elève répond : « *5* »<br>Elève répond : « *15* »<br><br>Un élève répond : « *Non* »<br><br>W. répond : « *8 + 3 + 4* »<br>Elève répond : « *Oui* »<br><br>W. : « *Oui 5 + 3 + 7* »<br><br>Max. : « *Zéro* »<br><br>Max. : « *3 + 2 + 1* »<br><br>Un élève propose : « *5 + 5 + 5* » |

| | | |
|---|---|---|
| | *la boîte 2 ? Non. Je rappelle que la consigne était d'utiliser les boites.* »<br><br>« *Oui ça fait 15 mais j'ai dit dans les consignes que l'on utilisait qu'une seule fois chaque boîte.* »<br>« Donc 5 + 5 + 5 ça ne marche pas ; donc pour l'instant on a trouvé une nouvelle solution. Est-ce que quelqu'un en a une autre ?<br><br>« *Très bien ! Eux ils ont utilisé que deux boîtes Vous aussi vous l'aviez ? Super !* »<br>Désigne d'autres élèves. « *Ils ont utilisé la boîte 7 et aussi la boîte 8 et c'est facile à calculer 8 + 7 = 15* »<br>« *Alors tu n'as pas écouté mais on a dit que l'on n'avait pas le droit d'utiliser plusieurs fois la même boite* »<br>« *Alors 7 + 4 = 11, 11 + 3 = 14. Donc ce n'est pas bon. Tu l'as dit, tu as essayé mais ça ne marche pas. Vous notes les deux solutions sur votre fichier. Si vous avez trouvé pas la peine de les noter sinon vous les rajoutez* »<br><br>« *Je vous propose un deuxième challenge la même chose avec les boites et les jetons et vous allez devoir* | Na. explique sa technique<br><br>Mo. et Dra. : « *8 + 7* »<br><br>Un autre élève intervient et dit :<br>« *Nous on n'a pas fait 8 + 7 mais on a fait 5 + 5 + 5* »<br><br>Un élève dit : « *7 + 7* » |
| 36' | | |

| | | |
|---|---|---|
| | *trouver : 11. Avec cette fois-ci 6, 2, 5, 7 et 4 on change. Vous l'avez c'est écrit sur le fichier. Je rappelle les consignes : « pas le droit d'utiliser deux fois les mêmes boîtes il faut prendre celles proposées attention à la commutativité. Donc au travail vous devez trouver 11.* »<br>Se déplace dans la classe va voir les différents binômes. | N. et A. : N. lui demande de prendre son crayon. Elle ne le fait pas.<br><br>Un élève répond : « *La 8, la 6* » |
| 40' | « *Alors c'est quoi le premier test ? Il faut travailler ensemble. Vous avez commencé à utiliser quelle boîte ? Non celle-ci ce n'est pas possible regarde les boîtes disponibles. Alors vas-y écrit 6.* » | Groupe de 2 élèves.<br><br>A. et N. : il pratique encore à sa place. Ne présente aucun intérêt à ce qu'il fait, regarde dans le vide. |
| 43'19 | « *Quand on fait un essai, on écrit* »<br>Leur montre à nouveau la méthode avec le matériel. Circule dans la classe, « *Vous trouvez ou pas ?* »<br>« *6 et 4 ça fait combien ?* »<br><br>FIN DE L'ACTIVITE<br>« *Bien on range les jetons on arrête. C. va directement à ta place arrête de parler. Na. tu ranges les jetons tout seul. Toi aussi tu retournes à ta place. Les jetons dans les gobelets, la boîte vous la mettez à côté. Et on regarde au tableau. J'ai vu beaucoup de groupes qui ont trouvé des solutions. Je vais* | « *7 + 4* » |

| | | |
|---|---|---|
| | *tout de suite vous écouter. J'attends que tout le monde soit assis et que tout soit rangé pour commencer à travailler. Bien ! Quelles solutions avez-vous trouvé ?* » | |
| | « *7 + 4 je prends dans ma boîte effectivement 7 jetons. Je rajoute 4 jetons ça fait 11. Je valide. Ou 4 + 7. Si vous avez trouvé ça vous mettez un V c'est que c'est bon.* » | Le groupe de Max. et Cu. : « *4 + 5 + 2 = 11* »<br><br>N. : « *6 + 5* » |
| 46' | « *Super c'est une bonne réponse ! Si vous avez la bonne égalité vous mettez un V. Il en restait une dernière à trouver ; Le groupe de N. et A. allez-y. 6 + 5 = 11 avec la commutativité on peut dire aussi 5 + 6.* »<br>« *Qu'est-ce qu'on peut dire qui est difficile ? Myr. ?*<br>*Cu. ?*<br>*Est-ce qu'il y en a qui ont trouvé des technique ? Pour trouver plus vite ? Yan. ?*<br>*C'est quoi la technique de Picbille ?*<br>*Oui très bonne technique !*<br>*Chak. ?*<br>*N. ? Et tu ne t'es pas trompé ? Tu as fait des essais dans ta tête ?* »<br>« *Ce qui est important un petit conseil c'est qu'il faut écrire les calculs qu'on est en train de faire. Il y en a pleins qui ont fait des calculs mais qui ne les* | Myr. répond : « *d'utiliser une seule fois les boîtes.* »<br>Cu. : « *c'est dur de trouver les nombres* »<br>Yan. : « *La technique de Pigbille* »<br>« *On commence par les grands nombres* »<br><br>« *On met les grands dans une boite en premier* »<br><br>C. : « *Je ne sais pas trop j'ai imaginé dans ma tête et j'ai écrit le résultat.* »<br><br>« *oui !* » |
| 50' | | |

| | | |
|---|---|---|
| | *ont pas écrit du coup ils se sont perdus. Sur votre fichier il faut écrire le calcul. Est-ce que vous avez compris ?* »<br><br>« *Là il vous reste deux boîtes à faire mais pas le droit d'utiliser les jetons soit vous l'imaginez comme N. ou alors vous utilisez l'ardoise. A chaque fois 3 solutions. Et là vous travaillez tout seul le maître il dit à chaque fois ce qu'il veut. Il veut 14 et 12. Je ne veux plus rien entendre. Il faut du silence pour se concentrer. Maintenant qu'on a fait deux exemples pour s'entrainer on fait tout seul.* »<br>Ramassage du matériel pendant l'exercice d'entrainement.<br>« *Tu en as trouvé deux déjà trouve la troisième* »<br>« *Alors Mél. qu'est-ce que tu as trouvé ? Oui super ! Continue. Rappelez-vous ce qu'on a dit on commence par les grands.* »<br>« *Essayez notez si vous vous trompez ce n'est pas grave ! Tu peux en rajouter un autre* »<br>« *Ah il y a une petite incompréhension ce n'est pas parce que vous avez utilisé le nombre dans une égalité précédente que vous ne pouvez pas l'utiliser dans une autre. Vous n'avez pas le droit d'utiliser deux fois la* | « *8* » |

| | | |
|---|---|---|
| 58’<br><br>60’<br><br>65’ | *même boîte dans une même égalité* »<br>« *C’est très bien, c’est très bien bravo ! Non tu ne peux pas faire avec des doubles. Non ça ne sert à rien c’est la même chose*. »<br>Avec M. : « *Bon tu as pris 10 quel autre grand nombre tu peux prendre ? Aller essaye de commencer par 8* »<br>« *Mic. tu n’as pas besoin de faire les dessins toi tu as compris imagine n’utilise plus les dessins* »<br>« *Aller tu en as trouvé deux fais les suivantes* »<br>Aide Cu. sur son ardoise. « *Très bien tu as trouvé une des plus difficile essaye en commençant par 10 c’est le plus facile* »<br>« *Aller tout le monde vous passez au dernier. Aller on essaye tant pis si on se trompe ce n’est pas grave* »<br>FIN DE LA SEANCE | |

## *Annexe 6 : Le verbatim de la séance d'EPS*

| Temps | L'enseignant | Les élèves |
|---|---|---|
| | L'enseignant fait rentrer les élèves en classe<br>Au préalable il a installé les dossards de différentes couleurs sur les tables des élèves afin de définir les équipes. Puis il a aussi dessiné au tableau les différents ateliers. | Les élèves entrent en classe et s'installent à leurs places.<br>Découvre le matériel<br>Elèves mettent le dossard<br>Les élèves écoutent les consignes et posent des questions |
| 2'<br>2'23<br>2'45 | Demande aux élèves de mettre leurs dossards : « *Vous passez votre main dans la manche et il faut que l'élastique soit vers le bas. Vous pouvez les mettre maintenant.*»<br>Explication des différentes équipes : | |
| 3'09 | « *dossard jaune = équipe jaune ; dossard vert = équipe verte ; dossard bleu = équipe bleu ; papier rouge = équipe rouge ; sans dossard* » | C. + 2 autres élèves<br>3 élèves |

| | | |
|---|---|---|
| 3’50<br><br>5’<br><br>5’17<br><br>5’23<br><br>5’57<br><br>6’52<br><br>7’16<br><br>7’32 | Aide à mettre les dossards de certains élèves<br>« *Il faut mettre la tête dans le rond blanc* »<br>Gestion des élèves qui partent au RASED<br>Gestion de conflit réalisé dans la cour<br>Commence l’explication des différents ateliers rapidement :<br>Atelier 1 : lancer loin « *Premier atelier qu’est-ce qu’on fait au premier atelier ?* »<br>Utilisation des schémas au tableau<br>Apporte une indication technique : « *Pour lancer loin vous aurez deux petites balles, que vous devrez lancer le plus loin possible. Je vous ai expliqué tout à l’heure la main qui lance vers la tête, la main qui vise devant. Main gauche devant, pied gauche devant et la partie droite derrière (main droite et pied droit derrière). On vise avec son doigt pour viser correctement et après on déroule son bras qui tient la balle. Excuse le geste.* »<br>Atelier 2 : lancer haut. *« Sous le préau j’ai installé 3 images, Quel est l’atelier sous le préau ?* » Présentation des autres balles. « *Il faudra lancer le plus haut possible C’est le même geste que pour le lancer loin. Vous pouvez lancer dans le 1,2 et 3 mais si jamais vous lancer dans le 3 ce n’est pas grave. Le but aujourd’hui ce n’est pas de regarder ce que font les autres. C’est quoi l’objectif ? Oui ! On ne s’occupe pas des autres* »<br>Atelier 3 : sauter loin triple saut : « *Ici il* | Na.<br>Elèvent expliquent l’atelier<br>Écoutent<br><br>Observent l’enseignant<br><br>Répondent : « Lancer haut »<br><br>Répondent : « De battre son record »<br><br>Lèvent la main et répondent : « 3 » |

| | | |
|---|---|---|
| | *faut courir pour prendre de l'élan et il faut sauter. Vous avez le droit de faire combien de pas ? Oui ! »* | Répondent : « 3 » |
| 10’<br><br>10’39<br><br>15’39 | Montre avec le schéma au tableau<br>« *J’ai mis les plots avec les chiffres »*<br>*Explication de la rotation sur l’atelier*<br>*Atelier 4 : sauter loin : « Ici combien de sauts sont autorisés ?* » Utilise le schéma du tableau. «*On les fait comme une grenouille »*<br>Va montrer la technique de saut : « *Pieds serrés et on avance pieds joints, juste avec les pieds serrés comme ça et on va le plus loin possible »*<br>Sauter avec un pied = sauter comme une gazelle. | Les élèves imitent l’enseignant |
| 21’<br><br>24’ | Atelier 5 : course de vitesse : Explication du dernier atelier. Montre le départ et l’arrivée avec le schéma au tableau. « *C’est une course deux contre deux. Le premier arrivé c’est lui qui devient arbitre. Je vais vous remontrer le signal du départ. »*<br>« *Pas besoin de crier. S’il n’est pas attentif il ne verra pas le départ. Par contre prenez le temps de faire le geste.* »<br>Récapitule l’ensemble des ateliers avec les schémas.<br>Avant de sortir il annonce les capitaines d’équipe ainsi que la consigne pour l’échauffement : « *Pendant que je vais installer vous allez faire la chenille et c’est le chef d’équipe qui va être devant. Donc j’ai déjà choisi les chefs d’équipe. Equipe* | |

| | | |
|---|---|---|
| | *rouge = Na., tous les autres seront derrière toi il ne faudra pas aller trop vite. L'important ce n'est pas de courir vite mais longtemps et que la chenille soit bien serrée. Equipe verte = Sylvestre, Equipe jaune = C., Equipe bleu = Yan., Equipe sans maillot = Max.e. Pas le droit de dépasser. »* | Les élèves sortent de la classe |
| | Effectue quelques changements des équipes à cause des absents (RASED). | Les élèves trottinent les uns derrière les autres |
| | *« Des questions ? »* | Les élèves se réunissent autour de l'enseignant |
| 26' | Il demande de l'aide aux élèves pour prendre le matériel et rappelle les sanctions en cas de non-respect des règles. | |
| | DANS LA COUR : | |
| 27' | Il réunit les élèves et lance l'échauffement à l'aide d'un coup de sifflet. | |
| | Pendant ce temps, l'enseignant installe le matériel. | |
| | Réunit les élèves, bilan rapide de l'échauffement et fait une nouvelle présentation atelier par atelier | Les élèves observent et écoutent |
| | Atelier 1 : ***Atelier lancer haut*** : « Juste une remarque je ne veux pas entendre crier car nous sommes en dessous du préau. » Explique le rôle des cerceaux, graduation de la difficulté. Explication de la rotation. | 3 élèves miment la course : arbitre et deux coureurs |
| | Atelier 2 ***: La course de vitesse*** : Prends des élèves pour faire un exemple. | |
| 32' | Atelier 3 : ***Saut de grenouille*** : Remontre rapidement l'atelier (20'') | |
| 33' | Atelier 4 : ***Le triple saut*** : idem remontre rapidement. | Les équipes se placent sur les |

| | | |
|---|---|---|
| | Atelier 5 : ***Lancer loin*** : Explique la rotation et le rôle du cerceau et les zones.<br><br>Il place les équipes sur les ateliers et donne un premier coup de sifflet indiquant le début de la pratique.<br><br>TEMPS DE PRATIQUE :<br>Il passe d'atelier en atelier pour donner des explications et indications supplémentaires | différents ateliers<br><br><u>*Groupe rouge sur lancer loin :*</u><br>répètent le geste et pratiquent chacun leur tour<br><br><u>*Jaune sur saut de grenouille :*</u><br>Chacun pratique + régulation des comportements (en autonomie)<br><u>*Bleu sur triple saut*</u> |
| 38' | Puis siffle la fin du temps de pratique<br>Intervention de l'enseignant pour équipe jaune « *Un, deux, trois hop* »<br>Idem pour les 4 tours suivants<br>Aide de l'enseignant, donne une indication orale « *1, 2, 3, il faut essayer d'aller plus loin. On fait sur un pied.* » Il redonne la consigne et montre l'exemple au groupe.<br>Encouragements : « *C'est mieux !* ». | Réponse d'un élève : « *Mais Amaury m'a dit de faire comme ça* » |
| 43' | Reprécise la technique : « *Il faut faire des pas plus longs. Il faut battre son propre record* ». | <u>*Sans maillot sur lancer loin :*</u><br>Corrigent leurs mouvements |
| 48' | Donne des indications, reprécise la technique : « *La main qui vise et le pied qui vise c'est le même. Il y a deux lancers à faire* ». Indique la trajectoire de la balle la plus optimale : « *Il faut viser le plus haut possible pour aller le plus loin* ».<br>Coup de sifflet pour rotation des équipes.<br>Deuxième coup de sifflet pour le départ. Rotation dans le sens des aiguilles d'une montre.<br>Redonne les consignes. | Les équipes changent d'atelier |

| | | |
|---|---|---|
| 60’ | Encouragement : « *Voilà c’est pas mal !* »<br>Remontre l’exemple rapidement<br>Pour A. le fait avec elle en lui donnant la main. Puis donne une indication à l’ensemble du groupe : « *Pour vous aider il faut faire des grands pas* »<br>Remontre à nouveau l’exemple.<br><br>Coup de sifflet + rotation sur ateliers<br>Deuxième coup de sifflet pour départ<br><br>Donne indication de tempo : « *1, 2, 3* ». Leur demande de regarder leurs scores.<br>Redonne des consignes de rotation : « *Si c’est à toi de lancer tu avances, tu fais tes deux lancers* ». Redonne la technique et le placement. Aide N. et l’encourage : « *Très bien continue* ». Pour A. redonne la technique et l’encourage « *Aller c’est pas mal recommence* »<br>Coup de sifflet de fin + rotations<br><br>« *Petits pas, grands pas. 1, 2,3 c’est pas mal !* ».<br>Apporte de l’aide : « *Si c’est trop difficile tu reviens dans le premier cerceau* ». Encourage. Redonne des précisions sur la rotation : « *Il faut mettre la balle dans les* | <u>*Bleu sur lancer loin :*</u><br>Bonne technique<br><br><u>*Jaune sur triple saut :*</u><br>Passage de N. : Moyen<br>Passage de C. : Mauvais<br>Passage de H. : Moyen<br>Passage d’A. : Mauvais<br>+ pratique de nouveau<br>N. : Très bien<br>C. : Bien<br>H. : Bien<br>A. : Mauvais<br>Discussion entre les élèves sur leur record. Enchainent rapidement. Deux chutes de N..<br>N. reprend C. : « *Tu cours en faisant des petits pas* »<br><br><u>*Jaune sur lancer loin :*</u><br>A. tente de faire pratiquer ses camarades en vain.<br><u>*Vert sur triple saut*</u><br><br><u>*Jaune sur lancer loin :*</u><br>Corrigent et pratiquent |

| | | |
|---|---|---|
| | *cerceaux* »<br><br>Coup de sifflet et rotations<br><br>Replace les élèves : « *C'est une course de vitesse par deux* ». Replace A.. Observe les élèves qui pratiquent.<br>FIN DE PRATIQUE<br>Bilan en classe<br>« *Pour commencer quelles sont vos impressions ? Qu'est-ce qu'il s'est bien passé ou non ? Comme ça on le note et pour la semaine prochaine*. »<br>Atelier par atelier<br>Refais un point sur les consignes et rotations. Réutilise les schémas. Régulation des comportements : M. et Na..<br>« *Certains étaient trop bruyants* ». Reprécise le rôle des capitaines. Demande une explication de la consigne. « *Il y en a qui ont réussi et d'autres non pourquoi ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour bien réussir l'atelier gazelle ?* »<br>FIN DE LA SEANCE | Pratiquent et s'autorégulent<br>N. / C.<br><br>N. : « *Il est temps de tourner aller !* »<br><br><u>*Bleu sur triple saut :*</u><br>Na. pratique<br><br><u>*Jaune sur lancer haut :*</u><br>S'autorégule. N., H., C.. A. guidée par les autres. Aucune technique.<br>C. : Très bien<br>N. : Idem<br>H. : Idem<br><br><u>*Jaune sur course de vitesse :*</u><br>S'autorégule, rappel des règles.<br>Courent tous en même temps.<br>Pratiquent / chute de N.<br>A. ne comprend pas l'activité<br>Les autres très bien.<br>Enchainent les courses.<br>Lèvent la main<br>« *J'aimais bien* »<br>Exposent leurs records |

| | | |
|---|---|---|
| | | Donnent des conseils et reformulent avec leurs mots |

## *Annexe 7 : Synopsis de la séance d'EPS*

| **Temps en min** | | **Découpage de la séance selon les tâches proposées** | **Elèves concernés par la tâche** | **Place, rôle de l'enseignant** |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ***E N*** | Installation des élèves en classe et distribution du matériel | Ensemble de la classe | Organise le commencement de la situation |
| 2 | ***C*** | Répartition des élèves dans les équipes | | Organise le regroupement des élèves |
| 3 | ***L*** | Explication des ateliers | | Indique l'activité attendue des élèves. Indique les règles sécuritaires. |
| 4 | ***A*** | | | |
| 5 | ***S*** | | | |
| 6 | ***S*** | | | |
| 7 | ***E*** | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | Explication de l'échauffement | | Indique l'activité attendue |
| 10 | | Désignation des capitaines d'équipes | | Indique l'organisation |
| 11 | ***D*** | Echauffement | | Encourage les élèves Donne de top départ |
| 12 | ***A*** | | | |
| 13 | ***N*** | | | |
| 14 | ***S*** | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 15 | | | | |
| 16 | ***L A C O U R*** | Fin de l'échauffement | Tous les élèves | Rassemble les élèves |
| 17 | | Démonstration sur les ateliers | | Référer = rappel de la mémoire: du dispositif, de la tâche, de l'organisation, de l'activité des élèves, des objets de travail, de savoir |
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |
| 21 | | | | |
| 22 | ***R O T A T I O N 1*** | Mise en place de la rotation | | |
| 23 | | Passage des premiers élèves sur la tâche « *sauter loin* » | C.<br>A.<br>N.<br>H.<br>W. | Met en place la tâche et quitte l'atelier<br>Encourage les élèves |
| 24 | | Passages des premiers élèves sur la tâche « *triple saut* » | Yanis<br>Amaury<br>Sounaya<br>Laure<br>Ibrahim | Enseignant présent sur l'atelier : commente l'activité de l'élève, remontre l'exemple et encourage les élèves |
| 25 | | | | |
| 26 | | Passages des premiers élèves sur la tâche « *lancer loin* » | Max.<br>Cheick<br>Hamala<br>Mich.<br>Matt<br>Dylan<br>M. | Enseignant présent sur l'atelier : redonne précisions techniques et organisationnel les |
| 27 | | | | |
| 28 | ***R O T A T I O*** | Mise en place de la deuxième rotation | | |
| 29 | | Premiers passages de l'équipe bleu sur l'activité « *lancer loin* » | Yanis<br>Amaury<br>Sounaya<br>Laure<br>Ibrahim | Met en place la tâche et quitte l'atelier<br>Encourage élèves |
| 30 | | | | |
| 31 | | Premiers passages de l'équipe jaune sur la tâche « *triple saut* » | C.<br>A. | Enseignant présent sur |
| 32 | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 33 | ***N 2*** | | N.<br>H.<br>W. | l'atelier : régule le milieu, accompagne l'activité des élèves |
| 34 | ***R O T A T I O N 3*** | Mise en place de troisième rotation | | |
| 35<br>36 | | Premiers passages de l'équipe jaune sur la tâche « *lancer loin* » | C.<br>A.<br>N.<br>H.<br>W. | Enseignant présent sur l'atelier : fait démontrer, renvoie l'élève à ce qu'il doit faire |
| 37<br>38 | | Premiers passages de l'équipe verte sur la tâche « *triple saut* » | S.<br>Kamélia<br>Cu.<br>Lilly<br>Farès<br>Oliwia | Met en place la tâche et quitte l'atelier |
| 39 | ***R O T A T I O N 4*** | Mise en place de la quatrième rotation | | |
| 40<br>41 | | Premiers passages de l'équipe bleu sur la tâche « *triple saut* » | Yanis<br>Amaury<br>Sounaya<br>Laure<br>Ibrahim | Met en place la tâche et quitte l'atelier<br>Encourage les élèves |
| 42<br>43 | | Premiers passages de l'équipe jaune sur la tâche « *lancer haut* » | C.<br>A.<br>N.<br>H.<br>W. | Enseignant présent sur l'atelier : réduit le milieu et commente l'activité de l'élève, renvoie l'élève à ce qu'il doit faire |
| 44 | ***R O T A T I O*** | Mise en place de la cinquième rotation | | |
| 45<br>46 | | Premiers passages de l'équipe jaune sur la tâche « *courir vite* » | C.<br>A.<br>N.<br>H.<br>W. | Au départ les élèves sont en autonomie |
| 47<br>48 | | Passage de l'équipe jaune sur la tâche « *courir vite* » | C.<br>A. | Enseignant présent sur l'atelier : |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ***N*** <br> ***5*** | | N. <br> H. <br> W. | observe les élèves, commente l'activité de l'élève, encourage |
| 49 <br> 50 <br> 51 <br> 52 <br> 53 <br> 54 <br> 55 <br> 56 <br> 57 <br> 58 <br> 59 <br> 60 | ***B*** <br> ***I*** <br> ***L*** <br> ***A*** <br> ***N*** <br> <br> ***E*** <br> ***N*** <br> <br> ***C*** <br> ***L*** <br> ***A*** <br> ***S*** <br> ***S*** <br> ***E*** | Retour sur leur temps de pratique | Tous les élèves | Légitime certaines manières de faire <br> Commente l'activité de l'élève <br> Sollicite l'aide d'un élève |

## *Annexe 8 : Synopsis de la séance de mathématiques*

<table>
<tr><th colspan="2">Temps en min</th><th>Découpage de la séance selon les tâches proposées</th><th>Elèves concernés par la tâche</th><th>Place, rôle de l’enseignant</th></tr>
<tr><td>0</td><td rowspan="10">PHASE 1</td><td rowspan="2">Installation des élèves en classe</td><td rowspan="10">Ensemble de la classe</td><td rowspan="2">Organise le commencement de la situation</td></tr>
<tr><td>1</td></tr>
<tr><td>2</td><td rowspan="2">Explication des consignes pour le calcul mental</td><td rowspan="2">Indique l’activité attendue des élèves</td></tr>
<tr><td>3</td></tr>
<tr><td>4</td><td rowspan="6">Réalisation de l’activité de calcul mental</td><td rowspan="3">Commente la tâche</td></tr>
<tr><td>5</td></tr>
<tr><td>6</td></tr>
<tr><td>7</td><td rowspan="2">Commente l’activité des élèves</td></tr>
<tr><td>8</td></tr>
<tr><td>9</td><td rowspan="2">Fait démontrer</td></tr>
<tr><td>10</td></tr>
<tr><td>11</td><td rowspan="9">PHASE 2</td><td rowspan="2">Lecture de la consigne de l’activité centrale de la séance</td><td>M.</td><td rowspan="2">Questionne les élèves</td></tr>
<tr><td>12</td><td rowspan="8">Ensemble de la classe</td></tr>
<tr><td>13</td><td>Explication de la consigne et du dispositif</td><td>Référer = rappel de la mémoire du dispositif, de la tâche</td></tr>
<tr><td>14</td><td rowspan="5">Réalisation de l’activité</td><td rowspan="4">Commente la tâche<br><br>Encourage les élèves</td></tr>
<tr><td>15</td></tr>
<tr><td>16</td></tr>
<tr><td>17</td></tr>
<tr><td>18</td></tr>
<tr><td>19</td><td>Aménagement</td></tr>
</table>

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 20 | | | | du milieu |
| 21 | | | | |
| 22 | | | | Renvoie l'élève à ce qu'il doit faire |
| 23 | | | | |
| 24 | | | | |
| 25 | ***PHASE 3*** | Première mise en commun<br><br>Explicite leurs méthodes et les solutions trouvées | Ensemble de la classe | Institutionnalise |
| 26 | | | | |
| 27 | | | | |
| 28 | | | | |
| 29 | | | | Fait démontrer |
| 30 | | | | |
| 31 | | | | |
| 32 | | | | |
| 33 | | | | |
| 34 | | | | Questionne les élèves |
| 35 | | | | |
| 36 | | | | |
| 37 | ***PHASE 4*** | Réinvestissement<br>Deuxième temps de pratique | Ensemble de la classe | Encourage les élèves |
| 38 | | | | |
| 39 | | | | |
| 40 | | | | Questionne |
| 41 | | | | |
| 42 | | | | Explique |
| 43 | | | | |
| 44 | | | | Renvoie au milieu |
| 45 | | | | |
| 46 | | | | |
| 47 | ***PHASE 5*** | Mise en commun<br><br>Mettent en évidence ce qui a posé problème | Ensemble de la classe | |
| 48 | | | | Fait démontrer |
| 49 | | | | Désigne l'activité attendue des élèves |
| 50 | | | | |
| 51 | | | | Retour au collectif |
| 52 | | | | |
| 53 | ***PHASE 6*** | Troisième temps de pratique<br><br>Evaluation formative | Ensemble de la classe | Indique la tâche |
| 54 | | | | |
| 55 | | | | Encourage les élèves |
| 56 | | | | |
| 57 | | | | Aménagement du milieu |
| 58 | | | | |
| 59 | | | | |
| 60 | | | | Renvoie au milieu |
| 61 | | | | |
| 62 | | | | Commente |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 63 | | | | l’activité de l’élève |
| 64 | | | | |
| 65 | FIN de la séance | | | |