



HAL
open science

L'influence de l'attitude de l'enseignant sur la réponse de l'élève lors de l'échange interrogatif au cycle 2

Carine Laville

► **To cite this version:**

Carine Laville. L'influence de l'attitude de l'enseignant sur la réponse de l'élève lors de l'échange interrogatif au cycle 2. Education. 2021. dumas-03650646

HAL Id: dumas-03650646

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03650646>

Submitted on 25 Apr 2022

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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de
l'Education et de la Formation »

Spécialité : 1^{er} degré

Parcours : Professorat des écoles

L'influence de l'attitude de l'enseignant sur la réponse de l'élève lors de l'échange interrogatif au cycle 2

**Soutenu par
Carine Laville
le 12 mai 2021**

Sous la direction de
Véronique Rey et Christina Romain

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord mes directrices de mémoire, Véronique Rey et Christina Romain, pour leur prévenance tout au long de cette année singulière, faisant oublier les modalités de travail à distance.

Un grand merci à l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe, a œuvré pour les autorisations d'enregistrements vidéo, et m'a autorisée à étudier ses pratiques de classe efficaces et instructives.

Je remercie également l'ensemble des formateurs de l'INSPE d'Aix-en-Provence que j'ai côtoyé au cours de ces deux années et qui ont contribué à faire évoluer mes représentations avant de pouvoir faire évoluer celles de mes futurs élèves.

Enfin je remercie mes proches, sans qui ce projet de vie professionnelle n'aurait pu voir le jour, et qui, par leur soutien, ont amplifié ma motivation.

Table des matières

Table des matières	3
Introduction.....	5
1. Cadre théorique.....	7
1.1. Le contrat didactique : description et facteurs d'influence.....	7
1.2. La dimension relationnelle et ses enjeux	9
1.3. Le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre relationnelle	12
1.4. L'impact des attitudes de l'enseignant sur l'élève lors de l'échange interrogatif au cycle 2	14
2. Problématique	16
3. Description de la méthodologie	17
3.1. Constitution du corpus	17
3.1.1. Cadre général d'observation	17
3.1.2. Les participants à l'étude méthodologique	17
3.1.3. La période d'observation	19
3.2. Présentation du dispositif.....	19
3.2.1. Le recueil du corpus.....	19
3.2.2. La sélection des échanges.....	20
3.3. Les outils d'analyse	21
3.3.1. La grille d'analyse.....	21
3.3.2. Les indicateurs	21
4. Présentation des résultats	22
4.1. Première situation : « les boîtes en carton »	22
4.2. Deuxième situation : « j'ai pesé »	23
4.3. Troisième situation : « les dessins des émotions ».....	24

4.4. Quatrième situation : « les polygones, premiers échanges ».....	26
4.5. Cinquième situation : « les polygones, seconds échanges ».....	27
4.6. Sixième situation : « le carré ».....	28
5. Synthèse des données.....	30
5.1. Les caractéristiques dominantes de l'attitude de l'enseignante	30
5.2. Nouvelle perspective : les paramètres selon le profil de l'élève.....	32
6. Discussion	35
Conclusion.....	38
Références Bibliographiques.....	39
Annexes.....	42
A. Grilles d'analyse détaillées	42
B. Grilles d'analyse simplifiées.....	52
C. Transcriptions	55
4 ^{ème} de couverture	65

« Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit mais parce qu'il l'a compris lui-même. »

Jean-Jacques Rousseau (1762), *Emile ou De l'éducation*

Introduction

La citation de Rousseau en préambule témoigne d'une observation fine de la nécessité de rupture dans ce qui sera appelé plus tard le contrat didactique, et que nous détaillerons dans ce dossier. A cette citation, pourrait être ajoutée avec le recul des recherches postérieures à son écriture, et dans un contexte scolaire, le lien nécessaire à cette compréhension autonome, autrement dit, l'interaction diversement présente en situation de classe et qui nourrit, possiblement, les apprentissages.

La nuance de cet apport sera considérée, tant par rapport à ce qu'elle induit dans une pratique de classe, que ce qu'elle représente pour une future professeure non aguerrie à ces pratiques expertes telle que moi, et dont l'appropriation des réflexions apparaît plus que nécessaire, afin de les réinvestir en situation réelle et reflexe, mais également afin de me questionner toujours pour faire évoluer ma pratique.

Ce questionnement a débuté lors d'un stage d'observation et de pratique accompagnée dans une école maternelle au cours duquel j'ai pu observer le comportement des élèves de petite section de maternelle, en début d'année, voir leur évolution, mais aussi le comparer à celui des élèves de grande section de maternelle lors d'activités de décroisement.

Il est apparu nettement que les réponses instinctives des petites sections de maternelles en début d'année, lors du questionnement de l'enseignante, se détachaient totalement des attendus de cette dernière, ce qui donnait parfois lieu à des propos riches de sens (avec l'aide de la formulation de l'enseignante) dont la spontanéité permettait, en l'absence de volonté de satisfaire, une conviction et une

affirmation des pensées. Au contraire, je fus surprise de la réponse à une question simple posée à un élève de grande section de maternelle.

Je me suis alors demandée si l'élève cherchait une réponse valable pour lui, ou seulement à répondre à une sollicitation dont il comprend, pour cette troisième année de sa scolarité, que certaines réponses reviennent comme une logique à suivre. La relation qui se joue alors est-elle marquée d'une signification précise pour l'élève ? A-t-elle influencé sa réponse ? L'élève, dans l'appropriation de son statut, est-il privé de certaines capacités d'actions nécessaires à ses apprentissages ?

1. Cadre théorique

1.1. Le contrat didactique : description et facteurs d'influence

Description du contrat didactique

Non formalisée mais pré conceptualisée au début du 20^e siècle par de précédents théoriciens, tels que Wittgenstein (1932-1935) qui interrogeait déjà dans son ouvrage *Les cours de Cambridge* la relation entre les différents acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage, la relation didactique suscite un intérêt marquant l'enjeu fondamental dont elle fait preuve.

C'est la remise en cause des origines de difficultés d'apprentissage et d'échecs lors de la résolution de problèmes, dans le domaine précis, voire exclusif, des mathématiques, qui sont à l'origine de la recherche explicative de Brousseau (1978) des éléments non constructifs faisant obstacle à la réussite de l'élève.

En 1980, « Brousseau définira le contrat didactique comme "l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître" (Brousseau, 1980, p 127) » (Sarrazy, 1995, p 87) appuyant ainsi la relation maître-élève-connaissance, qui sera par la suite largement considérée.

En lien avec les modèles sociologiques naissant à cette période, dont l'apparition est étroitement liée à la considération nouvelle de la didactique, le contrat didactique est le support de l'importance des considérations de la « relation au savoir » (Sarrazy, 1995, p 86) et non des capacités propres de l'apprenant, une conception endogène de la didactique qui ouvre des portes explicatives laissant part à des modalités multiples d'actions par « la remise en cause du contrat lui-même » (p 87).

Sarrazy (1995) rappelle cette définition dans une note de synthèse publiée dans la *Revue Française de Pédagogie*, avec la volonté de réhabiliter la complexité du contrat didactique énoncé par Brousseau en ne le réduisant pas à une simple « technique » (p 86) à mettre en œuvre.

Des caractéristiques du contrat didactique

Dans *La didactique des sciences* publié en 2016, Astolfi et Develay mettent en avant l'importance du pragmatisme dans les recherches sur les « savoirs de la pratique » en lui imputant le rôle primordial de la « pratique des savoirs » (p 98). Il apparaît ainsi que les facteurs d'influences du contrat didactique se déterminent dans la mise en pratique de celui-ci.

En effet, la situation didactique se détermine par la présence de quatre caractéristiques fondamentales, relevées par Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel (2008) et Toussaint dans *Mots clés de la Didactique des sciences* :

- « Le système d'obligations réciproques » (p 60), non explicite mais bien présent dans la responsabilité qu'il engage pour les acteurs de l'apprentissage.
- La préexistence du contrat qui « surdétermine » (p 61) la situation, et attribue implicitement à chacun les contraintes auxquelles il ne peut se soustraire.
- « Le métier de l'élève », tout autant que « le métier du maître » (p 61), plaçant l'un et l'autre des acteurs dans une fonction déterminée non substituable et déterminante du succès de la tâche.
- Les « ruptures » (p 61) du contrat didactique, significatives de l'appropriation du contrat en contexte, ainsi que de son évolution au cours de l'activité.

Il en découle que les dimensions multiples du travail de l'enseignant, que l'on peut transposer au comportement de l'élève en classe, affectent cette pratique et par là, le contrat didactique. Trois composantes marquent la multimodalité de ces caractéristiques.

Parmi ces trois composantes figure la dimension affective et émotionnelle, qui marque l'implication et la volonté des différents acteurs de la situation. La seconde est la dimension psychosociale, qui détermine les enjeux humains dans le travail en classe.

La troisième composante correspond à la caractéristique dominante dans la prise en compte des facteurs de réussite de la relation en situation d'apprentissage, il s'agit de la dimension interactive.

Deux niveaux peuvent être considérés dans les interactions : les interactions horizontales et les interactions verticales. Les interactions horizontales définissent les interactions entre pairs et sont, par les considérations du socio-constructivisme (Vygotsky, 1978), reconnues comme indispensables par le conflit socio-cognitif qu'elles génèrent, et qui contribuent largement à la réussite des apprentissages.

Pour autant, l'interaction considérée dans ce dossier est l'interaction verticale car sa présence en classe est également primordiale et nécessite d'être abordée pour mieux l'appréhender.

Il s'agit plus précisément de l'interaction maître-élève, ou enseignant-apprenant. L'apport des études menées sur le comportement, notamment par Skinner (1968), révèle l'intérêt de cette relation interactive. Dans son ouvrage, *La révolution scientifique de l'enseignement*, l'auteur développe la notion de renforcements, se définissant comme des stimuli, déclencheurs ou inhibiteurs, de l'apprentissage, pour l'élève, et place ainsi l'enseignant comme acteur avec, et en fonction de, l'apprenant.

1.2. La dimension relationnelle et ses enjeux

La distinction des caractéristiques précédemment évoquées du contrat didactique participe de l'influence de la relation qui se joue dans l'apprentissage entre l'enseignant et l'élève. Mais quels sont les enjeux de cette dimension relationnelle ? En quoi influence-t-elle les pratiques de classe ?

La relation pédagogique

La relation pédagogique décrite par Houssaye (1993) montre l'impact de l'aspect affectif mais également l'impossibilité de ne pas le considérer.

En 1988, il met en évidence le lien savoir-enseignant-élève au travers de trois processus qui constituent le « triangle pédagogique » :

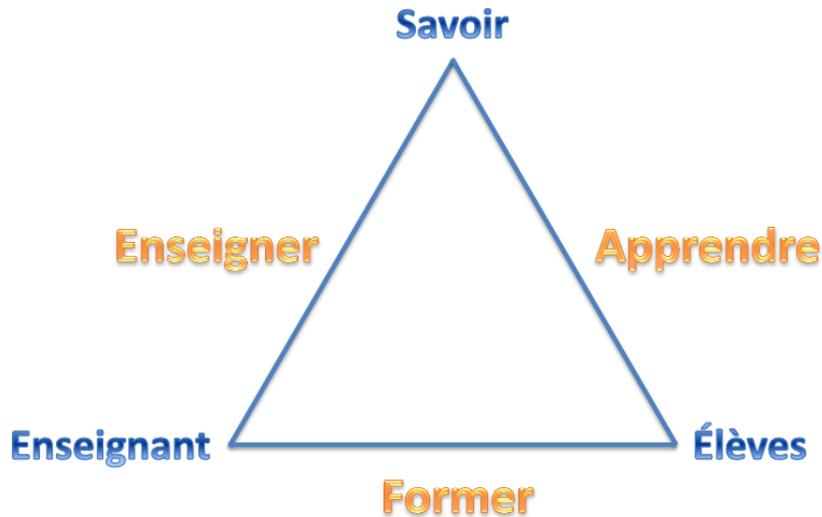


Figure 1 : schéma du triangle pédagogique (Houssaye, 1988)

Chaque processus dessert le troisième élément du triangle pédagogique. Le processus « Enseigner » met en lien l'enseignant face au savoir, au détriment de l'élève. Le processus « Former » s'intéresse à la relation enseignant-apprenant, qui par objectif de lien, et donc de séduction, dessert le savoir. Le processus « Apprendre » place l'apprenant en lien direct avec le savoir, ne présageant pas de son appropriation, ni de sa compréhension

Un lien privilégié se dessine alors par le processus « Apprendre » dans lequel il est à considérer l'apport extérieur, tel que l'enseignant, mais pas uniquement, afin de mettre en œuvre ce processus. L'enseignant prend ainsi la place de médiateur. Un « rôle majeur » appuyé par Astolfi et Develay (2016) pour lequel l'enseignant « est l'organisateur des situations [...], mais, après les avoir conçues et proposées, il doit laisser opérer leur dynamique propre, en profitant de sa relative mise de côté pour observer les élèves en activité » (Astolfi et Develay, 2016, p 99).

La relation didactique

En tenant compte des échanges et de l'environnement, Chevallard (1985) permet de faire progresser cette relation pédagogique vers une relation didactique faisant intervenir dans un « triangle didactique » un processus nouveau de double

transposition didactique, externe et interne, se substituant au processus « enseigner ».

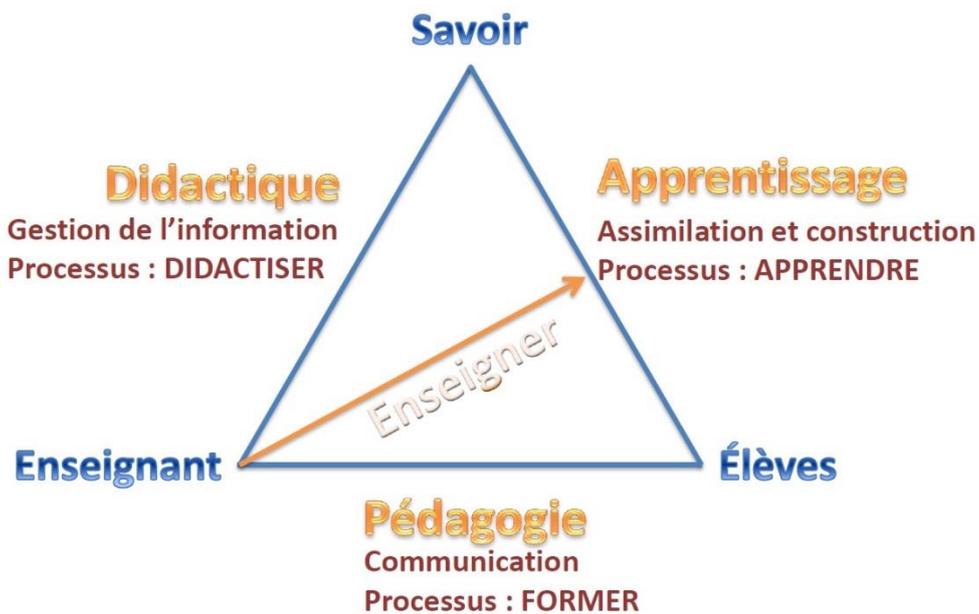


Figure 2 : schéma du triangle didactique (Chevallard, 1985)

Comme le soulignent Souto Lopez et Dehantschutter (2020) dans un article récent de la revue *Education et didactique* intitulé « Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement », la transposition didactique se définit par la transformation « d'un objet en objet d'enseignement » (p 13), autrement dit, le passage du savoir à son mode de transmission.

Les pratiques sociales prennent alors une place prépondérante et déterminent la nouvelle approche socio-constructiviste par laquelle l'interaction permet d'engendrer le savoir. Ainsi, Jonnaert (2009) considère l'interaction comme un « matériau de base » à la construction de la connaissance, seulement possible s'il y a rencontre avec « l'objet à apprendre » dans « un milieu physique et social » (Jonnaert, 2009, p 74) adapté.

1.3. Le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre relationnelle

Parmi les compétences mises en œuvre dans la relation enseignant-élève, il en est une déterminante de l'acquisition des apprentissages. Il s'agit d'une compétence socio-émotionnelle, abordée par Shankland, Bressoud, Tessier et Gay (2018) dans un article extrait de la revue en ligne, *Questions vives* : la bienveillance.

Cet article s'appuie sur la définition de Schwartz (2012), selon laquelle la bienveillance « répond aux besoins psychologiques fondamentaux d'affiliation et de fonctionnement harmonieux en groupe, vise à préserver et améliorer le bien-être d'autrui » (Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018, p 2). Sa nécessité dans le domaine de l'éducation provient du fait qu'elle vise à « modifier les interactions en classe » (Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, Id).

Cette nouvelle approche marque un tournant dans la considération des conditions d'apprentissage. Le climat scolaire devient ainsi une préoccupation majeure par l'ensemble des facteurs positifs qu'elle induit et qui répercute un cercle vertueux vers tous les objectifs d'apprentissage de l'école.

Une confusion est toutefois à écarter définitivement pour éviter une interprétation erronée, ou laxiste, dans la pratique de cette notion. En effet, les auteurs rappellent que la bienveillance ne se présente pas pour servir « le confort sans effort » (Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018, p 3) mais bien la progression, la mobilisation du potentiel de l'élève.

Des éléments essentiels, relatifs à la bienveillance, sont ainsi devenus une priorité depuis la Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 (MEN, 2013) et se retrouvent de façon formelle dans les programmes, marquant l'enjeu de cette considération. En effet, « l'expression des émotions », « le respect des autres », « la connaissance et la compréhension des règles » sont des exemples des multiples compétences visées, en lien avec le « développement psychologique individuel et collectif », au même titre que les compétences disciplinaires classiques.

Pour mettre en pratique l'instauration d'un climat de classe propice aux apprentissages, l'enseignant peut agir sur les trois besoins psychologiques

fondamentaux : le sentiment d'autonomie, le sentiment de compétence et le besoin de proximité sociale (Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018, p 4).

Il apparaît que « l'action » de l'enseignant est constituée d'une combinaison de facteurs complémentaires à ceux que requiert l'activité en elle-même. Elle nécessite un engagement, une « posture » de la part de l'enseignant pour établir les conditions favorables à sa mise en pratique. Ce qui ne préfigure pas pour autant d'une simplicité d'application.

Des conditions préalables sont requises et nécessitent des compétences de la part du maître. Shankland, Bressoud, Tessier et Gay (2018) rappellent les travaux de Deci et Ryan (2002) dans lesquels trois conditions prévalent, selon eux, d'une bienveillance : « l'ouverture attentionnelle », « les compétences émotionnelles » et « la cohérence entre les valeurs et l'action ».

Toutefois, les quatre auteurs soulignent que la bienveillance n'est pas seulement un levier de progression pour les élèves. Pour cela, ils s'appuient sur de récentes recherches, telles que celles de Lavy & Bocker (2018), dans lesquelles elle s'inscrit en ricochet comme levier de motivation et de détermination pour l'enseignant. La distance créée entre la volonté de mise en pratique et la situation réelle, avec les déconvenues potentielles en classe, peut alors provoquer un découragement chez l'enseignant.

Il apparaît alors nécessaire que l'enseignant puisse instaurer un niveau d'interaction dans sa classe utile à un développement professionnel pour lui et une pratique de classe efficace pour ses élèves, reportant un climat dans la classe favorable aux actions proposées.

Une dimension nouvelle de la formation de l'enseignant apparaît avec la bienveillance, visant à instaurer un cadre propice et indispensable aux apprentissages.

1.4.L'impact des attitudes de l'enseignant sur l'élève lors de l'échange interrogatif au cycle 2

L'échange interrogatif est un cadre particulier de la pratique de classe de l'enseignant dans sa relation avec l'élève, dont la portée va plus loin qu'un simple questionnement, en apparence anodin.

Altet (1994) analyse les interactions verbales et discrimine en « épisodes » structurels la communication : les « épisodes inducteurs orientés et menés par l'enseignant », « les épisodes médiateurs » à l'initiative des élèves et dans lesquels l'écoute tient une place importante, et les « épisodes adaptateurs » pour lesquels il y a une réciprocité véritable et un échange avec des allers-retours donnant lieu à une remédiation personnalisée. Toute la difficulté semble de parvenir à laisser une place plus importante à ce dernier, en considérant la difficulté de permettre ce riche échange pour chacun des élèves de la classe.

Les travaux de Ricci (1996) concernant les différents types de questions lors de l'échange interrogatif mettent en évidence des caractéristiques de ce questionnement. Plus l'enseignant laisse part à des questions ouvertes, amenant des possibilités de réponses riches et variées, induisant des indicateurs de réussite de l'élève, plus l'échange est constructif et moins interprétatif d'une probable réussite. A l'inverse, les questions fermées provoquent une réponse courte, en apparence plus simple à interpréter pour l'enseignant, mais didactiquement moins efficace.

Cela traduit le contrôle des modalités de l'échange par l'enseignant, assignant l'élève à un rôle interactionnel préalablement défini par l'enseignant dans la formulation de sa question.

Ce contrôle est d'autant plus prégnant que l'enseignant est majoritairement à l'initiative des échanges interrogatifs, comme le rappellent Bressoux et Dessus (2003) dans *Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*.

Ces deux auteurs s'intéressent à la place de l'enseignant dans cet échange, notamment aux attentes des élèves en termes de retour, pour des élèves de l'enseignement primaire.

Il en ressort que les feedbacks sont d'autant plus attendus et nécessaires que l'élève est jeune. S'appuyant sur les écrits de Dunkin et Biddle (1974), les deux auteurs relèvent que les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux sont réceptifs aux retours verbaux, et particulièrement lorsque ceux-ci sont « crédibles » et « liés au contexte (Dunkin et Biddle, 1974) » (Bressoux et Dessus, 2003, p 19). Le retour est également efficace pour ces élèves lorsqu'ils prennent la forme de récompenses symboliques, et plus particulièrement pour des élèves issus d'un milieu socio-économique faible.

La disparité des caractéristiques relatives à l'efficacité de l'échange interrogatif, telles que le niveau de l'élève, son environnement ou sa confiance en lui, marque l'adaptation de l'attitude de l'enseignant au regard de ces éléments et le besoin fondamental de différenciation selon les élèves.

De plus, l'efficacité de l'interaction peut être reliée à la gestion de classe, comme évoqué dans la partie précédente, par la bienveillance de l'enseignant. Bressoux et Dessus (2003) appuient ce lien en liant l'efficacité de l'interaction à l'autorité et le rythme de l'activité.

Un « rythme relativement soutenu et où les élèves sont en interactions fréquentes (Martineau, Gauthier et Desbiens (1999) » (Bressoux et Dessus, 2003, p 19) permet un apprentissage accru.

Ce qui se joue dans l'instant de l'interaction est donc corrélé à une « vigilance » (Bressoux et Dessus, Id) de l'enseignant dans la globalité de l'activité.

L'ensemble des éléments considérés précédemment sous-tend la palette d'actions qui se joue dans cet échange et permet d'en considérer l'intérêt ainsi que la place primordiale, engageante ou non d'une réponse, occupée par l'enseignant.

2. Problématique

Les éléments du cadre théorique ont permis de mettre en lumière l'importance de la relation enseignant-élève parmi les vecteurs de l'apprentissage.

Dans sa volonté de relier l'élève le plus directement possible avec le savoir, l'enseignant se positionne régulièrement dans une interaction avec l'élève en souhaitant que ce dernier investisse ce moment didactique, non pour répondre à ses attentes, mais bien dans une perspective de réussite de l'apprentissage. En situation réelle, est-il le seul à proposer ce moment ? Cet échange est-il réellement investi par l'élève ?

A la lumière des éléments du cadre théorique, il apparaît que des paramètres permettent de favoriser nettement les interactions. Les retrouve-t-on en situation d'échange interrogatif en classe ? Quelles difficultés rencontrent les enseignants en situation d'interaction avec leurs élèves, entre la volonté de l'échange et le rapport réel qui se crée ?

Il s'agira plus précisément d'interroger les constituants de cet échange dans le cas des élèves du cycle des apprentissages fondamentaux et de comprendre les facteurs liés à l'enseignant du niveau concerné dans cette interaction.

En quoi l'attitude de l'enseignant impacte-t-elle favorablement ou pas la relation didactique qui l'unit à ses élèves dans le cadre de l'échange interrogatif au cycle 2 ?

3. Description de la méthodologie

Afin de répondre à cette problématique, il s'agit de mettre en place une étude méthodologique permettant de considérer des critères observables à partir des échanges entre l'enseignante de la classe de CE2 de l'école élémentaire A. Daudet d'Aix-en-Provence et ses élèves.

3.1. Constitution du corpus

3.1.1. Cadre général d'observation

Le lieu de cette étude est l'école A. Daudet, située dans le quartier urbain Pont de Beraud, en proche périphérie du centre-ville d'Aix-en-Provence. Dans les années 1950, ce quartier était rural, puis il s'est développé et a connu de nombreuses mutations avant de devenir le quartier mixte socialement que l'on connaît aujourd'hui et qui explique la représentation des divers milieux sociaux dont sont issus les élèves de cette école.

3.1.2. Les participants à l'étude méthodologique

Les participants à cette étude sont les élèves de la classe de CE2 et l'enseignante de ces élèves. La classe est constituée de 25 élèves, 11 garçons et 14 filles.

Avec l'aide de l'enseignante, la constitution de 3 groupes a été réalisée afin d'observer les échanges en fonction du niveau de l'élève dans sa classe. Un élève n'est pas présent dans ces groupes car, ayant des troubles autistiques, ses interactions avec l'enseignante sont spécifiques et renforcées par la présence d'une AESH.

Le groupe 1 est constitué des élèves de la classe ayant des facilités dans la mise en activité ou la résolution des problèmes lors des activités proposées en classe. Ce sont des élèves pour lesquels l'autonomie est grande et les réponses sont fréquemment correctes.

Le groupe 2 est constitué des élèves de la classe pour lesquels l'enseignante a constaté quelques difficultés de mise en activité ou de résolution de problèmes lors de certaines activités proposées. Ces élèves peuvent avoir des disparités de niveau selon le domaine d'apprentissage et avoir régulièrement besoin de renforcement de leurs connaissances et de leurs compétences pour aborder les activités. Il s'agit d'élèves de niveau moyen dont la remédiation permet souvent la compréhension, voire la résolution de l'activité proposée.

Le groupe 3 est, quant à lui, constitué des élèves pour lesquels il a été constaté de grandes difficultés de compréhension ou de mise en activité lors des séances de classe. Ces élèves rencontrent de réelles difficultés pour entrer dans la tâche ou ont un niveau de connaissances et de compétences insuffisant pour aborder les activités proposées dans le même format que les autres élèves.

La proportion des élèves de la classe dans chacun de ces groupes marque l'hétérogénéité du niveau des élèves de la classe. En effet, les élèves se répartissent dans chaque groupe de la façon suivante :

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Léa	Pierre	Alexis
Tom	Ana	Florine
Léo	Marie	Margot
Sophie	Ryan	Gaël
Julie	Lucie	Mathilde
Titouan	Emilie	Clara
Cyril	Sixtine	Marwan
Paul	-	Sonia
-	-	Romane

Les prénoms ont été volontairement remplacés pour préserver l'anonymat des élèves.

3.1.3. La période d'observation

Les observations de séances de classe se font sur les périodes 3 et 4 de l'année scolaire.

La détermination des groupes est préalablement constituée en janvier. En ce début de période 3, l'enseignante connaît le niveau disciplinaire des élèves, mais également leur autonomie et leur aptitude à la mise en activité. Plusieurs évaluations ont déjà été effectuées ainsi que des observations, ce qui permet à ce moment de l'année de relever les difficultés persistantes et les distinguer des difficultés passagères.

Ces deux périodes sont également intéressantes pour cette étude car le niveau des propositions d'activités de l'enseignante se complexifie par rapport au début d'année. La mémoire des élèves est mise à contribution dans le rappel des situations précédentes et la quantité de notions vues ou acquises s'accroît au fur et à mesure.

3.2. Présentation du dispositif

Le dispositif consiste en un recueil de données par des enregistrements vidéo effectués lors de séances produites en classe, sur les deux périodes de l'année énoncées précédemment, et en une sélection des passages contenant des échanges pertinents pour cette étude lors du visionnage des images. Afin de permettre une observation objective de l'effet des échanges sur la réponse des élèves, une grille d'éléments observables est élaborée dans le but de relever des critères en rapport avec les hypothèses permises par le cadre théorique.

3.2.1. Le recueil du corpus

Des enregistrements vidéo sur un temps long, correspondant à un des quatre temps de la journée de classe, permettent d'observer pour chaque temps au moins deux séances complètes avec une transition entre deux séances. Ces moments charnières d'enchaînement de séances ne sont pas à négliger du point de vue de l'interaction et peuvent être propices aux échanges, au même titre que les phases de mise en activité ou de mise en commun, par exemple.

Le découpage de la journée des élèves de CE2 est très équilibré car il a été défini, en fonction du protocole sanitaire renforcé, pour éviter un brassage des élèves lors des temps de récréation, et se distribue de la façon suivante :

8h30 – 9h50 / 10h10 – 11h30 / 13h30 – 14h50 / 15h10 – 16h30

Ainsi des temps d'enregistrement d'1h20 sont possibles et couvrent un ensemble d'activités linéaires et non interrompues par un temps de pause.

A partir de ce recueil, une observation suivant la démarche clinique d'un ensemble d'échanges interrogatifs qui ont lieu en classe lors des situations d'apprentissages est réalisée. Les échanges sont ensuite analysés, afin d'en percevoir des composantes de la relation didactique et de son implication pour la mise en activité.

3.2.2. La sélection des échanges

Les échanges sélectionnés ne sont pas les échanges pour lesquels l'élève (ou l'enseignant) interroge pour conforter ou reformuler une idée rapidement validée ou invalidée par l'interlocuteur interrogé, mais bien des échanges intervenant dans le cadre d'un questionnement visant une progression des interlocuteurs, une mise en réflexion, voire une évolution de perception.

Ces entretiens répertoriés sont ceux pour lesquels l'élève n'entre pas seul dans la tâche, une situation pour laquelle l'élève n'est pas en autonomie (seul ou en groupe) directement après une consigne ou tout autre moment pour lequel il est nécessaire de faire intervenir l'échange dans la progression et les apprentissages de l'élève. Cet échange peut être à l'initiative de l'enseignant, comme de l'élève.

Un premier visionnage permet de repérer et de sélectionner des passages contenant des échanges considérés comme pertinents, au regard de ce qui a été évoqué précédemment pour cette étude méthodologique.

Un second visionnage des passages retenus avec les temps autour de l'échange, avant et après le moment de l'interaction, permet de formaliser le contexte de cet échange ainsi que son issue.

Plusieurs visionnages sont ensuite nécessaires pour relever les différents critères observables avant de réaliser la transcription des interactions, puis des éléments visuels de la situation.

3.3. Les outils d'analyse

3.3.1. La grille d'analyse

Les critères observés lors de ces visionnages sont répertoriés dans six grilles d'analyses. Chaque grille d'analyse correspond à une situation pour laquelle des échanges ont pu être observés avec un élève de chaque groupe.

		Elève du groupe 1	Elève du groupe 2	Elève du groupe 3
Contexte de l'échange	Situation de l'échange			
	Organisation de la classe			
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix			
	Débit de paroles			
	Posture proxémique			
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions			
	Structure syntaxique des questions ouvertes			
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels			
	Position dans la classe			
Issue de l'échange	Attention de l'élève			
	Réponse éventuelle de l'élève			
	Evaluation de l'enseignant			

3.3.2. Les indicateurs

Les indicateurs contenus dans cette grille d'analyse correspondent à deux moments de la situation : le moment de l'échange avec l'élève et l'issue de cet échange pour l'élève. Lors du moment de l'échange, des paramètres vocaux, verbaux et gestuels liés à l'attitude de l'enseignante sont repérés et renseignés dans la grille. A la fin de cet échange, l'attention et la réponse de l'élève, mais également l'évaluation de l'enseignante sont également notées. Un premier remplissage détaillé de chaque grille permet de nuancer la valeur des paramètres relevés, un deuxième remplissage avec des grilles « simplifiées » permet une analyse comparative plus avancée, avec des analyses graphiques.

4. Présentation des résultats

4.1. Première situation : « les boîtes en carton »

Il s'agit d'une situation pour laquelle les élèves sont invités à mener une réflexion à partir des deux objets inconnus présentés à la classe. Certains élèves formulent alors des hypothèses, témoignant de leur recherche active.

Paramètres vocaux

Les échanges relevés lors de cette situation montrent une fluctuation des trois paramètres évalués selon l'élève auquel l'enseignante s'adresse. L'enseignante modifie son intonation, son débit de parole, mais aussi sa posture proxémique pour chacun des élèves. Dans cette première approche, on peut conjecturer que, plus le niveau de l'élève est faible, plus le débit est lent, plus l'intonation est descendante et plus l'enseignante se distance de l'élève.

Paramètres verbaux

Pour cette situation, les questions sont exclusivement des questions ouvertes mais la forme et la structure syntaxique est différente selon l'élève questionné. Lorsque l'enseignante s'adresse à Léo (élève du groupe 1), elle formule des questions très courtes, presque non verbale, telles qu'un hochement de tête, ce qui est parfaitement perçu par l'élève, qui répond positivement et pertinemment à cette sollicitation. Au contraire, le questionnement envers Pierre (élève du groupe 2) ou Clara (élève du groupe 3) est beaucoup plus explicite et développé. Des explications sont même apportées à Clara avant chaque question. La formulation se rapproche d'une structure syntaxique de l'écrit.

Paramètres gestuels

Cette situation est particulière pour les mouvements corporels et les déplacements de l'enseignante car elle est chargée de deux boîtes qu'elle souhaite approcher des élèves suffisamment pour qu'ils puissent émettre une hypothèse de comparaison de poids entre l'une et l'autre, mais pas trop près pour qu'ils ne visualisent pas les poids qu'elle a dissimulé à l'intérieur de l'une d'entre elle. Les mouvements corporels sont

alors sensiblement identiques pour chaque élève. Seules les expressions faciales diffèrent (sachant qu'elle porte un masque), avec plus d'expressions faciales concernant Léo, et la position dans la classe se caractérise par des mouvements se rapprochant à chaque fois de l'élève qui interagit.

Issue de l'échange

L'attention et la réponse de Léo et Clara sont positives à la suite de ces échanges. En revanche, Pierre se dissipe sur la fin de l'échange et son regard se porte sur son camarade lorsque l'enseignante poursuit l'activité.

4.2. Deuxième situation : « j'ai pesé »

Les élèves ont terminé une expérience en groupe (constitué de 4 élèves) consistant à peser, à partir de différents modèles de balance, les objets de leur choix. L'enseignante leur a proposé de noter trois phrases pour chaque objet pesé : « j'ai pesé... » « j'ai comparé... » « j'ai remarqué... ». Les élèves sont retournés à leur place pour la mise en commun.

Paramètres vocaux

L'intonation de la voix de l'enseignante varie fortement d'un élève à l'autre. Pour s'adresser à Cyril (élève du groupe 1), l'intonation ascendante et la voix grave au départ marquent un ton sérieux et une rupture franche avec les autres interactions de cette activité. Cette variation est d'autant plus marquée qu'elle se juxtapose à l'interaction avec Emilie (élève du groupe 2) pour laquelle l'enseignante module sa voix d'un instant à l'autre, donnant une intonation plus descendante à sa voix, moins grave par ailleurs, lors de l'échange. L'aspect de la conversation apparaît moins solennel. A l'inverse, l'intonation redevient très uniforme pour s'adresser à Mathilde (élève du groupe 3), ce qui ne conforte pas la conjecture de la première situation. Le débit de parole est plus lent et l'articulation de certains mots est accentuée. Par comparaison, et confortant la conjecture de la première situation, le débit est à nouveau plus lent au fur et à mesure du groupe de difficulté auquel l'élève appartient.

Paramètres verbaux

Les questions sont de type ouvert pour la plupart des échanges, sauf une question fermée, lors de l'échange avec Cyril (élève du groupe 1). Cette question n'a toutefois pas d'incidence sur la réponse et l'attention de l'élève, qui reste positive tout au long de l'interaction, et même après. La structure des questions posées est, dans cette situation, développée pour chacun des élèves concernés et ne témoigne donc pas d'une adaptation de formulation de phrases de l'enseignante selon le niveau de l'élève. Une nuance, concernant le questionnement fait à Mathilde (élève du groupe 3), est toutefois à apporter car la forme des questions est du type déclaratif avec des phrases à compléter.

Paramètres gestuels

L'enseignante a, cette fois, les mains libres mais n'effectue pas pour autant beaucoup plus de gestes pour Cyril et Emilie. Avec Mathilde, les bras accompagnent la parole, elle effectue des mouvements réguliers, puis sa gestuelle se stoppe lorsqu'elle s'interrompt pour tenir compte d'une précédente remarque de l'élève. Sa position est peu mouvante lors de l'activité, elle reste positionnée parmi les rangs du milieu de la classe. Elle ne leur fait pas face mais regarde dans la même direction. Ce sont les élèves des rangs devant elle qui se retournent s'ils souhaitent la regarder.

Issue de l'échange

L'attention de Mathilde au cours de l'échange est variable, elle se mobilise lorsque l'enseignante attend sa réponse puis se dissipe aussi vite. L'élève cherche quelque chose sur la feuille de sa voisine mais ses réponses sont présentes. L'attention d'Emilie, comme de Cyril, est soutenue. Les trois élèves répondent positivement aux sollicitations de l'enseignante.

4.3. Troisième situation : « les dessins des émotions »

Lors d'une séance précédente, les élèves ont effectué, sur une feuille A4, quatre dessins représentant chacun un visage associé à une émotion : la joie, la tristesse, la

colère et la peur. L'enseignante a affiché les dessins de chaque élève et revient sur les points communs et les différences de réalisations.

Paramètres vocaux

La variation de l'intonation est moins prononcée que pour les situations précédentes. L'enseignante utilise la même intonation pour s'adresser à Ana (élève du groupe 2) et Marwan (élève du groupe 3), marquant quelques accentuations, plus nombreuses et prononcées pour Marwan. La voix est plus uniforme, moins accentuée, lors de l'échange avec Titouan. Le débit de parole est modéré, calme mais non monotone, pour Ana et Titouan. Ce débit est ralenti pour Marwan. L'enseignante se situe plus près d'Ana et de Marwan que de Titouan lors des échanges respectifs.

Paramètres verbaux

Les questions sont à nouveau exclusivement de type ouvert, identiquement à la première situation, mais la structure syntaxique de ces réponses n'est développée que lorsqu'elle s'adresse à Marwan. A la lumière des trois premières situations, il semble que l'enseignante s'adresse de façon plus explicite, avec un langage plus proche de celui de l'écrit pour les élèves appartenant au groupe 3. En revanche, les questions courtes semblent destinées aux élèves des groupes 1 et 2, voire des questions très courtes (nominales) pour les élèves du groupe 1.

Paramètres gestuels

L'enseignante effectue des mouvements plus nombreux que pour les situations précédentes. Elle effectue des gestes avec les bras (mains à la taille lors d'une interrogation), désigne les dessins auxquels les élèves (ou elle-même) se réfèrent. Elle se déplace dans la classe, effectuant des allers-retours entre les élèves et les dessins affichés. Elle se rapproche de chacun des élèves pour lequel il y a une interaction.

Issue de l'échange

Titouan et Ana témoignent d'une attention soutenue et répondent positivement aux propositions de l'enseignante. Malgré une attention soutenue, Marwan ne parvient

pas à formuler de réponse, sa recherche est peut-être fructueuse mais aucune formulation orale n'est exprimée de sa part en réponse à l'enseignante.

4.4. Quatrième situation : « les polygones, premiers échanges »

Cette situation intervient en début de séance et permet une réactivation des connaissances des élèves sur les caractéristiques des polygones qu'ils ont déjà rencontrées lors de précédentes activités de classe. L'enseignante propose aux élèves de lui énumérer des caractéristiques, elle les note au tableau au fur et à mesure.

Paramètres vocaux

La voix de l'enseignante est peu fluctuante lors de cette situation. Pour les échanges concernant Léa (élève du groupe 1) et Ryan (élève du groupe 2), l'intonation est légèrement ascendante et devient plus uniforme lorsque l'échange concerne Alexis (élève du groupe 3). Ce qui est une différence notable par rapport aux échanges précédents concernant les élèves du groupe 3. Le débit est, quant à lui, conforme aux remarques des situations précédentes, c'est-à-dire plus rapide pour Léa et Ryan, que pour Alexis.

Paramètres verbaux

Les questions ouvertes restent une fois de plus majoritaires malgré la présence d'un questionnement fermé concernant Ryan (élève du groupe 2). La structure syntaxique reste courte pour Léa et la forme interrogative est respectée. En revanche, des phrases explicatives précèdent à nouveau les questions de l'élève appartenant au groupe 3 et la forme de la question est indirecte par la formule « il faut préciser... ».

Paramètres gestuels

Les mouvements de l'enseignante sont amples mais peu nombreux. Sa position est relativement fixe et consiste surtout à se tourner vers l'un ou l'autre des élèves interagissant, avant de se remettre en position d'écriture au tableau pour noter les mots dictés par les élèves. Une main reste tendue vers les élèves (même en position d'écriture au tableau) comme indiquant son attention prépondérante et continue.

Issue de l'échange

Malgré le questionnement fermé, Ryan fait des propositions de réponses accueillies favorablement par l'enseignante, et montre une attention soutenue, cherchant à compléter sa réponse. Léa a également une attention et une réponse positive en acquiesçant l'amélioration apportée par ses camarades sur sa précédente proposition. A l'inverse de ses deux camarades, Alexis témoigne d'un décrochage de l'attention par la présence des questions ne tenant pas compte des échanges précédents (répétition de notions abordées).

4.5. Cinquième situation : « les polygones, seconds échanges »

La situation précédente est reprise avec de nouveaux élèves intervenant lors d'échanges avec l'enseignante.

Paramètres vocaux

Cette nouvelle considération de la situation permet de constater que l'intonation n'est pas en corrélation avec l'activité mais bien avec l'élève car, une fois de plus, celle-ci diffère pour des élèves du même groupe. En effet, la voix de l'enseignante est, pour ces nouveaux échanges, majoritairement descendante, ce qui ne correspond aux remarques de la situation précédente. De plus, l'intonation redevient ascendante pour l'échange avec Florine (élève du groupe 3), contrairement à ce qui aurait pu être attendu. En outre, le débit de parole se distingue également des conjectures précédentes avec, pour chacun des élèves de cette situation, une articulation prononcée, un débit ralenti et une prononciation insistante sur de nombreux mots. L'enseignante accorde un temps plus long à chacun des échanges.

Paramètres verbaux

Une exhaustivité des questions ouvertes lors de ces nouveaux échanges augmente encore la fréquence générale de ce type de questions. Une structure syntaxique développée concerne les échanges avec Marie (élève du groupe 2) et Florine (élève du groupe 3) avec l'emploi de termes rassurants, tels que « tu sais » ou « dis-nous », favorisant la prise de parole fébrile de l'élève. La non-inversion du sujet simplifie également la compréhension et place l'élève dans un rapport oral simplifié. Les

questions employées lors de l'échange avec Tom (élève du groupe 1) sont plus courtes et rapides, par exemple « Un autre ? ».

Paramètres gestuels

Peu de remarques sur les mouvements et la gestuelle dont les caractéristiques sont semblables à celles évoquées dans la quatrième situation. Une précision peut être apportée par un arrêt soudain des mouvements lors de l'échange avec Florine, dont la durée est courte et marque une différence entre le début et la fin de l'échange avec cette dernière.

Issue de l'échange

Il s'agit d'une situation pour laquelle il y a unanimité d'attention et de réponse de chacun des élèves, avec un engagement dans l'activité malgré des doutes sur la pertinence des réponses de Florine. Ces interventions favorables à la progression donnent un lieu à un retour personnel et généralisé de l'enseignante valorisant leur implication et leurs connaissances du polygone.

4.6. Sixième situation : « le carré »

Cette situation est un préalable à la construction d'un carré que les élèves auront à construire en s'appuyant sur les propriétés de cette figure géométrique. Ils ont déjà observé, lors de situations précédentes, les caractéristiques de cette figure et l'enseignante leur permet de se remettre en mémoire ses caractéristiques afin de les réinvestir dans la future construction.

Paramètres vocaux

La voix de l'enseignante lors de cette situation est fluctuante, contrairement à la plupart des situations. L'intonation est ascendante avec un volume de voix augmentée lors du questionnement de Lucie, élève du groupe 2. Pour autant, seules de légères disparités apparaissent entre les échanges alloués à Paul et Gaël, avec une intonation uniforme pour le premier, et une intonation légèrement descendante pour le second. Le débit de parole se trouve une nouvelle fois ralenti pour l'élève du groupe 3 par rapport aux élèves de deux autres groupes. Une nuance est tout de

même à apporter car le débit est plus rapide pour Lucie, élève du groupe 2, que pour Paul, élève du groupe 1.

Paramètres verbaux

Les questions ouvertes sont également majoritaires pour cette situation avec la présence d'une question fermée lors de l'échange avec Lucie. La structure syntaxique est plus développée concernant Paul, élève du groupe 1, que pour les élèves de ce groupe lors des situations précédentes. La structure est toutefois particulière car ce sont des phrases suspensives. Les mots sont précis pour chaque échange et la construction des phrases se rapproche des normes de l'écrit.

Paramètres gestuels

Les remarques et explicitations de l'enseignante s'accompagnent de gestes précis et accentués (temps de pause sur les sommets désignés, par exemple). Elle se rapproche de l'élève avec qui elle interagit, avant de retourner au tableau pour écrire.

Issue de l'échange

Gaël et Paul ont une attention soutenue et des réponses pertinentes au regard des interactions produites avec l'enseignante. Gaël cherche à retrouver sur sa feuille les sommets et les côtés indiqués par l'enseignante. Seule Lucie ne prend pas acte des échanges et se dissipe en cherchant à discuter avec sa voisine. Ses questions sont en dehors des propos requis et témoignent d'une inattention des consignes de départ.

5. Synthèse des données

5.1. Les caractéristiques dominantes de l'attitude de l'enseignante

Le premier résultat significatif de cette étude est le nombre d'élèves pour lequel l'issue de l'échange est positive. En effet, parmi les 18 échanges relevés, toutes situations confondues, seuls quatre échanges se terminent par une attention faible et/ou une réponse négative de l'élève. Il s'agit d'un facteur à prendre en compte dans la suite de la synthèse car cette information, corrélée à l'expérience de l'enseignante, détermine des paramètres d'attitude plus efficaces, car déjà expérimentés, et donc plus présents que pour un enseignant débutant.

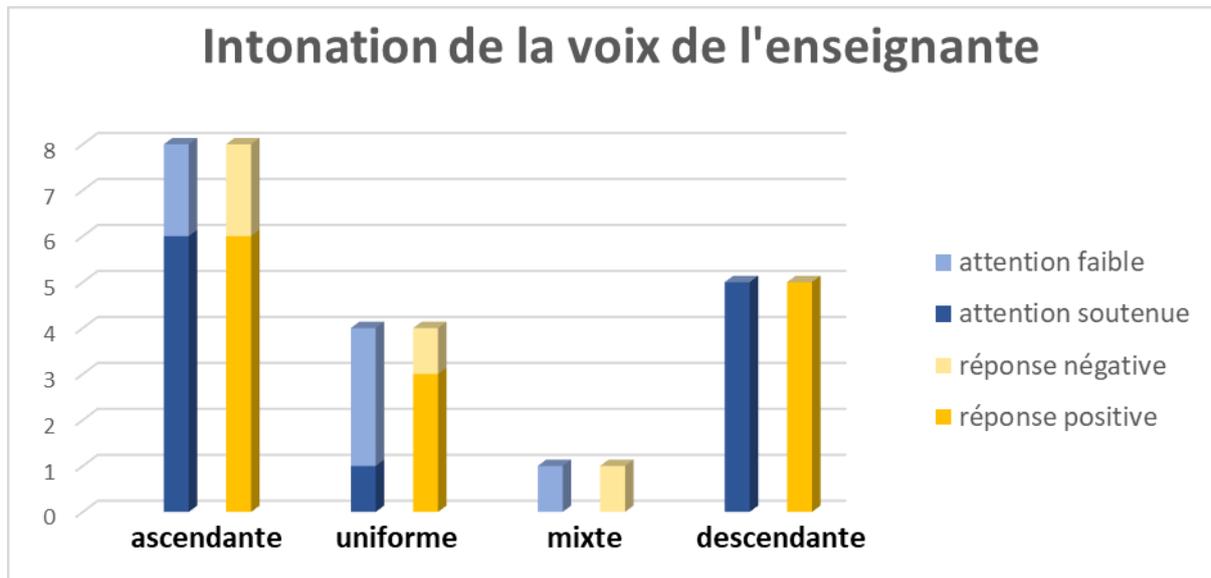
Certains paramètres de l'attitude de l'enseignante sont communs à tous les échanges, quel que soit le niveau de l'élève concerné par l'échange et quelle que soit la situation prise en compte. Cela concerne en particulier deux indicateurs : le type de questions et l'évaluation de l'enseignante.

Concernant le type de questions, l'enseignante emploie, lors de 15 des 18 échanges, exclusivement des questions ouvertes. Ainsi, les questions fermées sont largement minoritaires et ne constituent d'ailleurs pas le seul type de questions pour 2 des 3 échanges dans lesquels elles sont présentes.

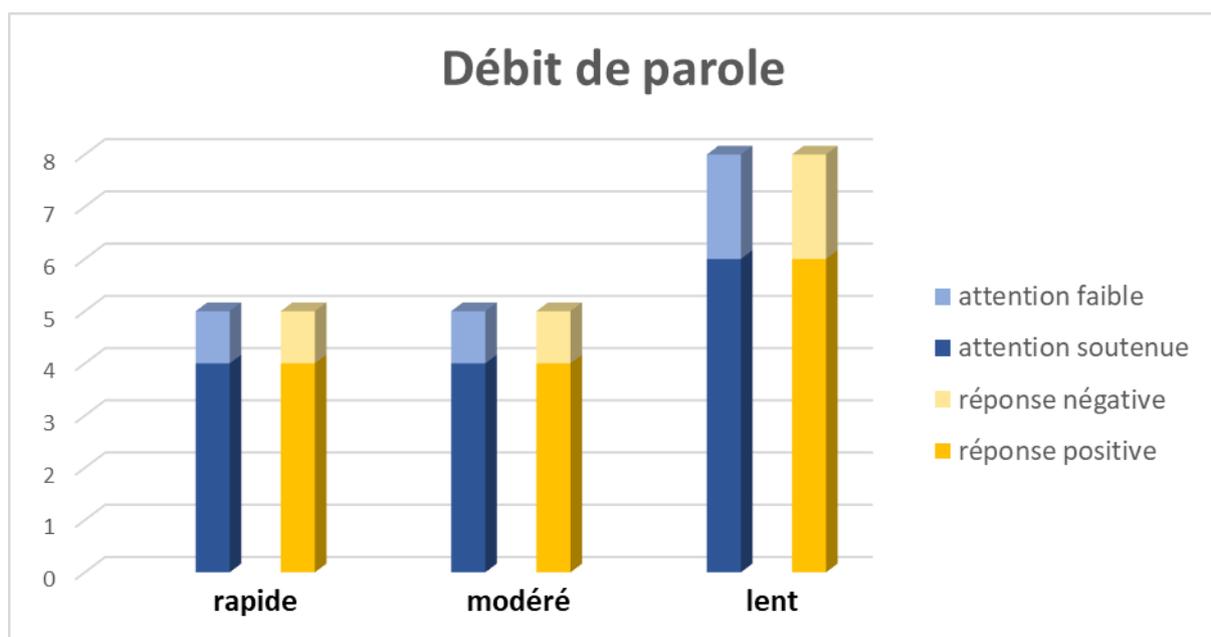
De même, l'évaluation de l'enseignante n'est absente que pour 3 des 18 cas d'échanges considérés lors de cette étude. Une précision peut être apportée sur le fait que les échanges concernés ne sont pas ceux pour lesquels le type de questions est fermé.

Les autres indicateurs sont plus variables selon les échanges et peuvent ainsi être corrélés avec l'issue de ces échanges du point de vue de l'attention et de la réponse de l'élève.

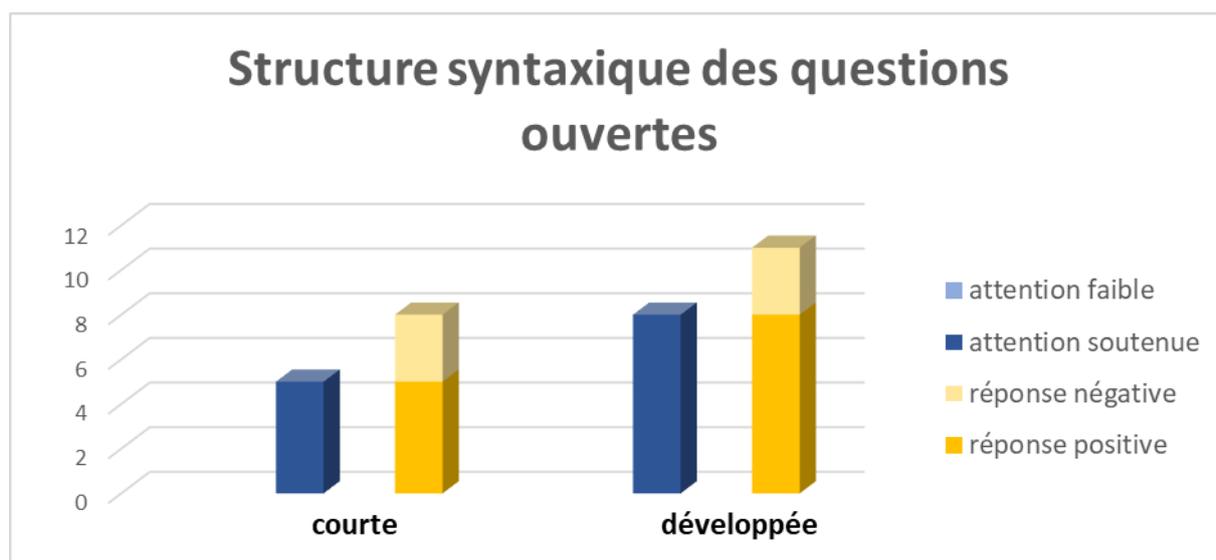
Les différentes intonations de la voix de l'enseignante ont été transposées dans le tableau suivant :



Les données de ce graphique permettent de mettre en évidence la prépondérance d'une intonation ascendante, ainsi que d'une intonation descendante, sur une intonation mixte ou uniforme. Ces caractéristiques dominantes concordent avec une attention soutenue et une réponse positive, marquant leur efficacité sur l'ensemble des échanges, tous niveaux confondus.



Ce graphique montre la variabilité importante du débit de parole sur l'ensemble des échanges avec un nombre plus élevé d'échanges pour lesquels le débit est lent. Pour autant, il révèle que l'emploi de ce débit adapté lors des différents échanges se lie à des échanges majoritairement fructueux. La distinction des échanges dans lesquels ce débit varie est alors à approfondir dans la suite de cette synthèse pour percevoir comment cet indicateur est corrélé à des échanges pertinents pour l'élève.



Les éléments de ce graphique montrent que la structure syntaxique des questions est majoritairement développée sur l'ensemble des échanges de cette étude, et que l'ensemble des questions courtes est corrélé à des échanges positifs du point de vue de l'attention et de la réponse de l'élève. Les questions développées, quant à elles, sont majoritairement liées à des échanges positifs pour l'élève. Il reste alors à déterminer les critères de cette adaptation de l'enseignante par rapport à la structure des questions posées.

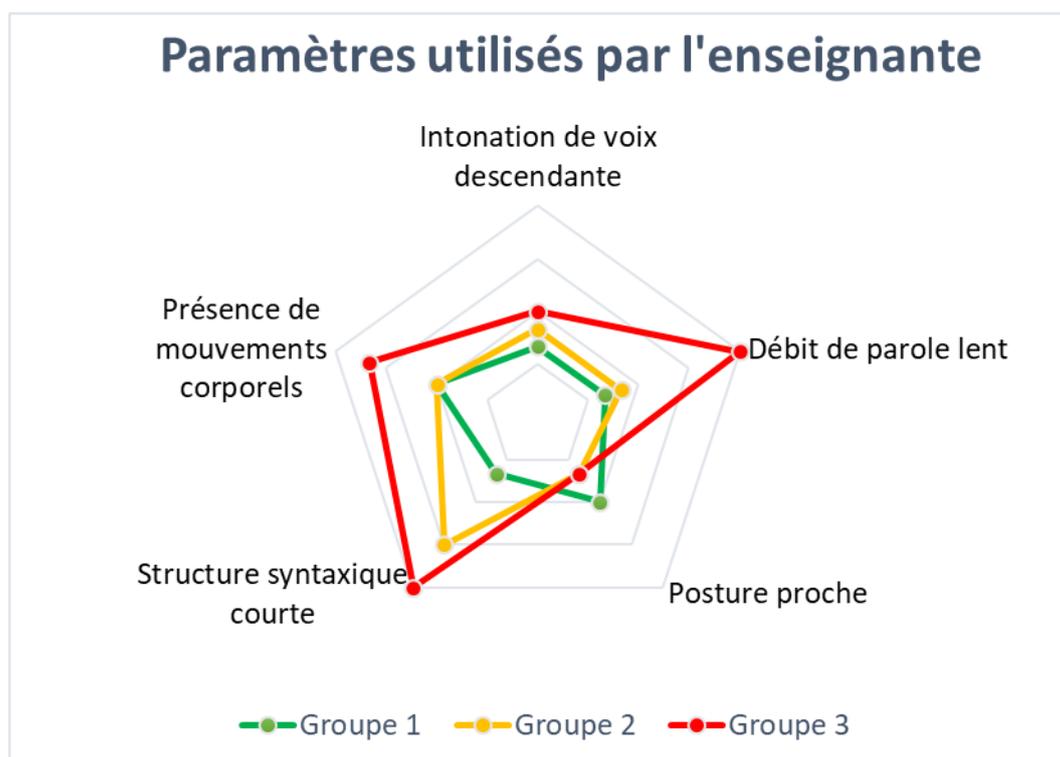
5.2. Nouvelle perspective : les paramètres selon le profil de l'élève

La considération générale des paramètres de l'attitude sur l'ensemble des échanges donne des indications sur les caractéristiques de la pratique de l'enseignante. Toutefois certains paramètres sont modulés en fonction des échanges et doivent être

corrélés différemment pour mieux appréhender cette relation et les enjeux qui se jouent lors de l'échange interrogatif.

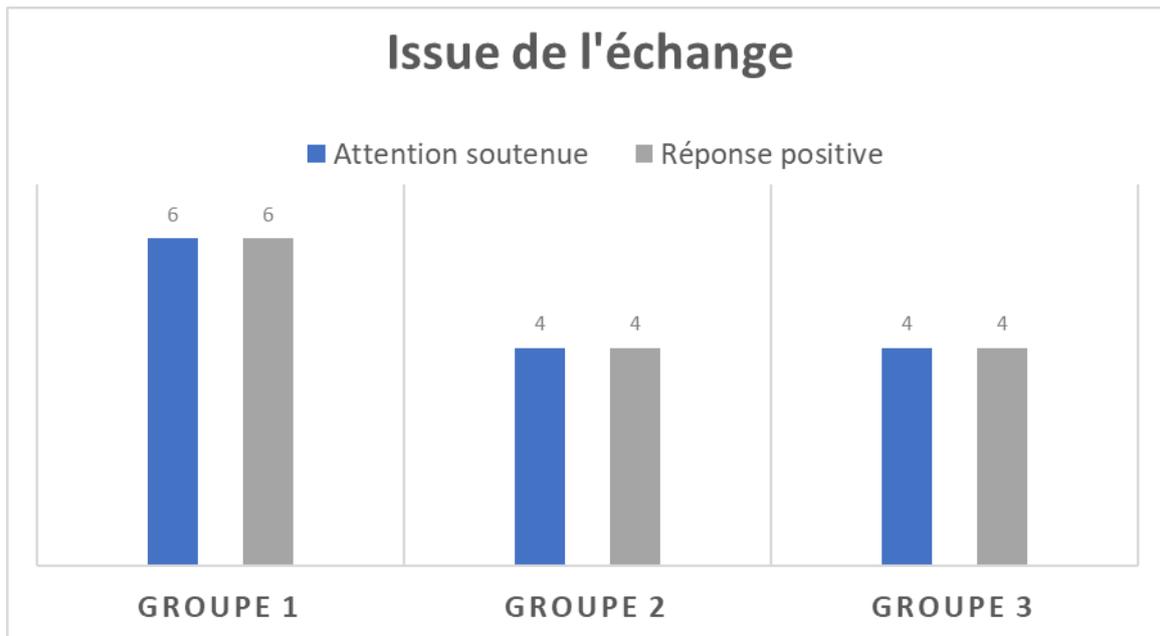
Pour cela, les paramètres en question ont été croisés afin de mettre en concordance les paramètres de l'attitude de l'enseignante avec le niveau de l'élève, c'est-à-dire le groupe dans lequel il se situe pour cette étude.

Les résultats sont visibles sur le graphique suivant :



Les indicateurs prédominants, en fonction du groupe dans lequel se situe l'élève, marquent une différence de paramètres de l'attitude de l'enseignante selon le profil de l'élève auquel l'échange s'adresse.

Afin de mieux percevoir les effets de cette variation de paramètres sur l'élève, il est utile de mettre en relation ces résultats avec les indicateurs de l'issue de l'échange en fonction des groupes. Les paramètres de l'issue de l'échange du point de vue de l'attention et de la réponse de l'élève, en fonction du groupe dans lequel il se situe, sont présentés dans le diagramme suivant :



A partir du premier graphique, une attitude spécifique se dégage en fonction du niveau de l'élève concerné par l'échange. En effet, l'enseignante utilise nettement un débit de parole plus lent pour les élèves du groupe 3, de même que la structure syntaxique développée des questions ouvertes est largement majoritaire pour ces élèves, ainsi qu'une présence accrue de mouvements corporels. En revanche, l'intonation de la voix n'est pas significative selon le niveau de l'élève, tout comme la posture proxémique.

Au regard du second graphique, il apparaît que la mise en œuvre de ces paramètres impliquant des moyens physiques plus importants, pour les échanges avec les élèves du groupe 3, permettent d'arriver au même niveau de réponse et d'attention des élèves que les échanges avec des élèves du groupe 2, moins impliquants physiquement.

Les élèves du groupe 1, quant à eux, répondent favorablement à tous les échanges sélectionnés lors de cette étude. L'enseignante utilise principalement, d'après le premier graphique, des questions courtes avec un débit de parole rapide, avec une posture proximale généralement distante et peu de mouvements corporels. Les sollicitations physiques de l'enseignante semblent donc moins importantes que pour les élèves des deux autres groupes.

6. Discussion

Une majorité d'épisodes inducteurs

La majorité des échanges de cette étude sont à l'initiative de l'enseignante et marquent des temps d'apprentissages contenus dans des séances formelles. Il n'y a que deux épisodes médiateurs, c'est-à-dire des interrogations de l'élève à destination de l'enseignante, dont un seul permettra finalement une issue profitable à l'élève. Il y a alors un questionnement sur la réciprocité véritable de ces échanges, comme le décrit Altet (1994). Pour autant, ils sont fréquemment (10 échanges sur 18) récupérés par l'élève concerné qui, à son tour, investit l'échange par des réponses nécessitant une adaptation et une nouvelle mise en perspective de la situation par l'enseignante. Il ne s'agit pas réellement d'épisodes adaptateurs tels que les définit Altet (1994), mais ces épisodes ont une issue favorable, en cohérence avec les préconisations de l'auteur sur les allers-retours favorables aux apprentissages.

Le type de questions

Néanmoins les modalités de l'échange ne sont pas toutes cloisonnées pour l'élève. Le type de question posée est un des paramètres les plus en cohérence avec les résultats de la recherche. L'expérience, et la facilité d'échange de l'enseignante, se trouve en complète concordance avec une présence quasi-exclusive de questions ouvertes, répondant positivement aux résultats des travaux de Ricci (1996). Les questions individuelles, et même collectives, proposées par l'enseignante laissent une large latitude de possibilité de réponse et d'échange de la part des élèves. Des questions très courtes, voire nominales, sont nombreuses et n'orientent pas l'intervention de l'élève dans une direction imposée par la question de l'enseignante. Il doit même, lors de certains échanges, s'y reprendre à plusieurs fois avant d'exprimer correctement sa pensée. L'enseignante laisse, pour chaque hésitation, l'élève de CE2 terminer son propos avant de reformuler ou préciser les indications de l'élève. Ce dernier s'est alors exprimé librement et uniquement sur ce qu'il avait à l'esprit au moment de sa demande de prise de parole, puisqu'aucune parole de l'enseignante ne l'a orienté.

L'évaluation de l'enseignant

L'évaluation de l'enseignant est un autre paramètre en accord avec les recherches scientifiques. Les retours de l'enseignante sont effectivement très présents, dans 16 des 18 échanges considérés pour cette étude, et se prennent la forme de validations verbales ou d'encouragements, en conformité avec les écrits de Dunkin et Biddle (1974) repris par Bressoux et Dessus (2003). L'absence de retour est étroitement liée aux réponses des élèves car l'enseignante s'abstient de commentaire uniquement lorsque l'élève n'est pas investi dans l'échange. Ainsi, la crédibilité de ses retours s'en trouve renforcée puisqu'elle témoigne d'une approbation de la mise en activité de l'élève.

La bienveillance

Les élèves peuvent être alors tranquilisés et sereins par rapport à la relation instaurée par l'enseignante. L'ensemble des paramètres observés montrent l'autorité et la vigilance de celle-ci dans le fonctionnement de son enseignement. Elle décline à partir d'épisodes inducteurs, des échanges responsabilisant et sécurisant, dans la logique des « besoins fondamentaux » de Schwartz rappelés par Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018 et appliqués au contexte scolaire. Les auteurs permettent alors d'affirmer que ces situations de classe s'inscrivent dans un cadre de bienveillance. Les déconvenues énoncées par Deci et Ryan (2002) ne sont alors pas observées, renforçant le cercle vertueux d'une relation maître-élève propice aux apprentissages.

Les limites de l'étude

L'approche qualitative de cette étude a permis de détailler les interactions et de mettre en lien des paramètres avec des regroupements que ce niveau précis d'observation autorise. Néanmoins, le nombre de situations est notablement limité, à l'échelle d'une journée entière de classe, et encore plus d'une année scolaire. Ce dossier donne alors les indications d'une tendance qu'un recueil de situations plus nombreuses confirmerait ou infirmerait. Par exemple, les situations ont été sélectionnées au regard de la richesse des échanges et de la diversité des groupes de niveau des élèves concernés par ces échanges. Cependant, elles ne témoignent pas de ce qui prévaut en termes d'interaction dans une journée de classe.

En outre, les différents entretiens informels en dehors du cadre de cette étude me permettent de conforter la position intentionnelle de l'enseignante sur de nombreux paramètres utilisés lors de ces échanges. Toutefois, des entretiens officiels, formalisés pour cette étude, succédant aux différentes situations de classe, auraient permis d'intégrer à cette discussion des éléments de pratique de classe anticipés par l'enseignante, ou non, en lien avec les résultats de la recherche.

Enfin, pour une meilleure exhaustivité des résultats, des observations de situations de classe avec d'autres enseignants ayant des élèves même niveau de classe que celui observé) donnerait une approche comparative des attitudes et de l'impact sur les élèves.

Conclusion

L'observation de nombreuses séances et activités de classe de ces élèves de CE2 a conforté le point de départ fondamental de ce dossier, à savoir que les interactions sont indissociables des apprentissages.

Il ressort de cette étude que l'attitude de l'enseignant impacte, par la mise en œuvre de paramètres liés à cette attitude, la réponse de l'élève, soutenant la relation didactique maître-élève.

En effet, pour ce dossier, je me suis particulièrement intéressée aux interactions verticales dans le but de mettre en exergue quelques pratiques de classe efficaces du point de vue de l'attitude de l'enseignante et d'en observer l'influence sur l'élève.

Les paramètres observés ont révélé une implication physique et verbale différente selon le niveau de difficulté auquel l'élève est confronté, soit par rapport à la notion abordée, soit par rapport à ses capacités propres. La structure syntaxique des questions ouvertes, les mouvements corporels ou encore le débit de parole ont traduit cet engagement prononcé de l'enseignante lors d'une difficulté de l'élève. A l'inverse, lorsque la situation était confortable pour l'élève, au niveau des savoirs mis en jeu, l'enseignante a considérablement réduit les paramètres l'impliquant physiquement et verbalement.

Cette astucieuse adaptation serait, dans la perspective d'un prolongement possible, à mettre en lien avec l'autonomisation de l'élève. En effet, ce dernier se voit contraint, par le minimalisme des indications de l'enseignante, de mettre en place d'autres stratégies de réflexion que celles s'appuyant sur les efforts et les savoirs de l'enseignante qui permettent de limiter ses propres efforts.

La mise en lien de plusieurs pratiques de classe avec différents enseignants permettrait de mettre en évidence les perspectives critiques dévolues à l'élève dans l'attitude de l'enseignant, et ce que cela apporte du point de vue des apprentissages. Comment l'enseignant envisage la participation de l'élève dans sa classe ? Quels actes de l'enseignant contribuent à la construction de l'autonomie de l'élève ?

Références Bibliographiques

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie* 107(2), 123-139.
- Astolfi, J. & Develay, M. (2016). Didactique des sciences et formation des enseignants. Dans J.-P. Astolfi (dir.), *La didactique des sciences* (pp. 98-122). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Astolfi, J., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). Chapitre 5. Contrat didactique, coutume didactique. Dans J. Astolfi, E. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (pp. 59-65). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Chapitre 5. Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans : Michèle Kail éd., *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-257). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/puf.coll.2003.01.0213>«
- Brousseau, G. (1984). Le rôle du maître et l'institutionnalisation. Dans *Recueil de textes et comptes rendus ; IIIème école d'été de didactique des mathématiques 2-13 juillet 1984 ; Olivet (Orléans)* (pp. 43-47). Edition des Actes.
- Brousseau, G. & Balacheff, N. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Colomb, J. (1986). Chevallard (Yves) – La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie* 76(1), 89-91.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern, Suisse : Peter Lang.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-23). Paris : ESF.
- Ricci, L. (1996). Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires* (4), 131-151.
- Rousseau, J.-J. 1762. *Émile ou De l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie* 112(1), 85-118.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Psychology and Culture* 2(1), 1-20. DOI : <http://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. & Gay, P. La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives*, 29, [En ligne], décembre 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 20 novembre 2020. <http://journals.openedition.org/questionsvives/3601>
- Souto Lopez, M. & Dehantschutter, L. (2020). Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement. *Éducation & didactique* 14(2), 9-37.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *B.O n°30 du 25 juillet 2013*. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2020). Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification. *B.O n°31 du 30 juillet 2020*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>

Annexes

A. Grilles d'analyse détaillées

Grille n°1 – « Les boîtes en carton », échanges du 29/01/2021

		Elève du groupe 1 (Léo)	Elève du groupe 2 (Pierre)	Elève du groupe 3 (Clara)
Contexte de l'échange	Situation de l'échange	L'enseignante pose une question à toute la classe et invite les élèves qui lèvent la main à répondre.		
	Organisation de la classe	Les élèves sont à leur place et l'enseignante leur a demandé de fermer les yeux pendant qu'elle introduisait des poids dans une des deux boîtes.		
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Intonation ascendante	Intonation variable parfois ascendante, parfois descendante (ton calme)	Intonation descendante
	Débit de paroles	Débit rapide	Débit normal (plus lent que pour Léo)	Débit de parole lent
	Posture proxémique	Elle se rapproche de l'élève pour lui parler	Elle se rapproche de l'élève pour lui parler	Elle reste à distance de l'élève
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Questions ouvertes	Questions ouvertes	Questions précédées d'explications (explication de la consigne)
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Très courtes dès le départ de l'échange, presque non verbale (un hochement de tête)	Questions interrogatives formulées entièrement (proche de l'écrit)	Phrases interrogatives indirectes

Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Le visage est expressif (interrogatif pour l'élève) (ses bras sont chargés)	Le visage est moins expressif que pour Léo (l'attente de réponse est moins présente), peu de gestes	Peu de mouvements
	Position dans la classe	Elle se déplace lentement mais évolue sans cesse et les élèves scrutent les boîtes	Elle se déplace lentement mais évolue sans cesse et les élèves scrutent les boîtes	Elle continue à se mouvoir pour que les élèves voient les boîtes (sans voir dedans)
Issue de l'échange	Attention de l'élève	L'élève est intrigué (attention soutenue) se levant même un instant pour tenter d'observer dans les boîtes	Il se dissipe un peu sur la fin de l'échange, se retourne vers ses camarades (ne regarde plus l'enseignante)	Attention soutenue
	Réponse éventuelle de l'élève	L'élève est impliqué, fait des hypothèses	Il est plus dubitatif à la fin de l'entretien qu'au début (« euh... »)	L'élève renouvelle sa réponse, témoignant de son attention
	Evaluation de l'enseignant	L'enseignante valide cette recherche active sans valider les réponses de l'élève. L'enseignante permet à l'élève d'émettre d'autres hypothèses.	L'enseignante ne fait pas de retour, elle poursuit l'activité	L'enseignante fait un retour sur le positionnement de l'élève (« tu as expliqué »)

Grille n°2 – « J'ai pesé », échanges du 19/02/2021

		Elève du groupe 1 (Cyril)	Elève du groupe 2 (Emilie)	Elève du groupe 3 (Mathilde)
Contexte de l'échange	Situation de l'échange	L'enseignante propose aux élèves de partager avec les autres élèves (en regroupement) les résultats et les remarques concernant l'expérience de « pesée » qu'ils viennent d'effectuer en groupe.		
	Organisation de la classe	Les élèves sont revenus à leur place après l'expérience qu'ils ont menée dans des espaces définis en fonction du type de balance que le groupe avait à utiliser.		
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	La voix reste grave avec une intonation ascendante	Descendante	Ton calme (avec de l'humour dans la voix : dédramatise)
	Débit de paroles	Débit rapide	Débit modéré	Débit de paroles lent avec une articulation prononcée de certains mots ou syllabes
	Posture proxémique	L'enseignante se tient face à l'élève à environ 1 mètre	L'enseignante se tient plus près de Cyril que d'Emilie	L'enseignante est éloignée de l'élève
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Alternance de questions ouvertes et fermées	Une question ouverte qui s'adresse aux deux élèves	Les questions n'en sont presque pas : ce sont des phrases à terminer
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Questions longues amenant des réponses courtes et précises	Questions longues amenant des réponses courtes et précises	Questions longues amenant des réponses courtes et précises
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	L'enseignante fait peu de gestes, elle pivote légèrement après les silences, les bras restent dans l'axe du corps	Peu de mouvements, légère rotation du corps de temps en temps	Les bras accompagnent la parole (lorsqu'elle s'interrompt, mouvements de bras)
	Position dans la classe	L'enseignante est située dans le rang au milieu des élèves	L'enseignante est au milieu des élèves (à peu près au milieu de la classe)	Même position, au milieu des élèves
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Le regard de l'élève est dirigé vers l'enseignante. Il reste un	L'élève semble également surpris de l'échange incluant	Elle se mobilise lorsque l'enseignante s'adresse à elle

		moment sans bouger comme cherchant les réponses	Cyril → attention soutenue	puis se relâche (tourne la tête, regard ailleurs)
	Réponse éventuelle de l'élève	L'élève semble surpris de cet échange, de l'attention que convoque sa remarque	Vers la fin de l'échange, elle s'appuie contre le dossier de sa chaise (relâchée)	Les réponses témoignent d'une recherche réflexive (retour d'expérience)
	Evaluation de l'enseignant	L'enseignante intègre les autres élèves à cet échange puis revient vers l'élève	L'enseignante conforte la réponse d'Emilie	L'enseignante valorise ses réponses et montre qu'elle aborde une notion utile à toute la classe

Grille n°3 – « Dessins des émotions », échanges du 19/02/2021

		Elève du groupe 1 (Titouan)	Elève du groupe 2 (Ana)	Elève du groupe 3 (Marwan)
Contexte de l'échange	Situation de l'échange	Les élèves ont réalisé lors d'une séance précédente en arts plastiques un dessin comprenant 4 visages correspondant aux 4 témoins : joie, tristesse, peur, colère. Les dessins sont affichés au tableau et l'enseignante propose aux élèves de les observer selon l'angle de ses questions.		
	Organisation de la classe	Les élèves sont assis face aux dessins et l'enseignante est parmi eux face aux dessins également lorsqu'elle pose des questions sur les productions.		
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Intonation uniforme	Intonation ascendante	Intonation ascendante
	Débit de paroles	Débit normal (modéré)	Débit modéré	Débit lent, certains mots sont prononcés avec plus d'insistance
	Posture proxémique	L'enseignante se déplace mais et se rapproche de l'élève	L'enseignante se rapproche de l'élève	L'enseignante se déplace dans la classe (assez lentement)

Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Questions ouvertes	Les questions sont plus simples que pour Titouan « qu'est-ce que... »	Questions ouvertes, n'amenant pas une réponse précise (plus un point de vue)
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Questions courtes	Structure simple amenant une réponse précise	Des questions avec des structures simples, des mots compréhensibles facilement
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	L'enseignante fait des mouvements vers les dessins	L'enseignante fait des mouvements vers les dessins	L'enseignante fait des mouvements avec les bras et la tête (les yeux)
	Position dans la classe	L'enseignante se déplace, le regard en direction du tableau	L'enseignante se déplace et garde la direction du tableau	L'enseignante est avec les élèves dans la même direction qu'eux
Issue de l'échange	Attention de l'élève	L'élève a une attention soutenue, prend la parole dès qu'elle lui est accordée	L'élève sourit à la sollicitation de l'enseignante qui porte à sourire	L'élève a envie de donner son avis et sollicite la parole plusieurs fois
	Réponse éventuelle de l'élève	Les réponses sont en lien avec la recherche demandée	Elle comprend sa confusion par le sourire de l'enseignante	Sa réponse ne concorde pas avec la requête de l'enseignante (on ne sait pas si elle le perçoit)
	Evaluation de l'enseignant	L'enseignante pousse la réflexion de l'élève qui a bien répondu (« oui... mais on peut aussi... »)	Acquiesce sa réponse et enchaîne sur une autre question à la classe	L'enseignante marque un recul comme si elle cherchait avec eux

Grille n°4 – « Les polygones », échanges du 19/03/2021

		Elève du groupe 1 (Léa)	Elève du groupe 2 (Ryan)	Elève du groupe 3 (Alexis)
Contexte de l'échange	Situation de l'échange	Début de séance : rappel des notions vues précédemment sur les caractéristiques du polygone. L'enseignante propose aux élèves de dicter ces caractéristiques connues.		
	Organisation de la classe	Les élèves sont à leur place assis et face au tableau pour visualiser les notes prises au fur et à mesure des réponses de chacun.		
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Intonation ascendante	Intonation ascendante, les mots corrects sont dits avec insistance	Ton insistant / articulation prononcée de certains mots
	Débit de paroles	Débit rapide	Débit rapide puis modéré	Débit lent
	Posture proxémique	L'enseignante est éloignée, alternativement de face puis dos aux élèves	L'enseignante est éloignée, alternativement de face puis dos aux élèves	L'enseignante est éloignée, alternativement de face puis dos aux élèves
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Elle demande à l'élève de lui dicter sa réponse. Question ouverte	Questions fermés et précises	Phrases explicatives précèdent les questions
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Questions courtes : « peux-tu... ? », « oui ? »	Question courte : « oui ? »	Questions indirectes → « il faut préciser... »
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	L'enseignante fait de nombreux gestes avec les bras	L'enseignante fait de nombreux gestes avec les bras	L'enseignante fait de nombreux gestes avec les bras
	Position dans la classe	L'enseignante est au tableau	L'enseignante est au tableau	L'enseignante est au tableau
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Attention soutenue → révision de ses propos	L'élève cherche à compléter sa réponse	Attention variable, écoute lors de son échange puis décrochage, puis nouvelle intervention

	Réponse éventuelle de l'élève	L'élève se reprend sur les termes employés « oui, ce sont... »	Il fait des propositions de réponse	L'élève ne semble pas tenir compte des autres échanges
	Evaluation de l'enseignant	L'enseignante marque le consensus « d'accord »	L'enseignante valorise l'emploi de termes précis par un ton instant	Elle tient compte de sa réponse et réoriente l'élève vers la demande initiale

Grille n°5 – « Les polygones 2 », échanges du 19/03/2021

		Elève du groupe 1 (Tom)	Elève du groupe 2 (Marie)	Elève du groupe 3 (Florine)
Contexte de l'échange	Situation de l'échange	Même situation donc même contexte que la grille 4.		
	Organisation de la classe	Même situation donc même organisation que pour la grille 4.		
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Intonation descendante	Intonation descendante	Intonation ascendante
	Débit de paroles	Débit lent → la prononciation des mots est accentuée	Débit lent → la prononciation des mots est accentuée	Débit lent → la prononciation des mots est accentuée
	Posture proxémique	Idem grille 4	Idem grille 4	Idem grille 4
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Question ouverte	Des questions ouvertes amenant des réponses précises mais sans injonction : « tu sais... ? », « par	L'enseignante emploie l'impératif « dis-nous » tout en rassurant l'élève sur ses erreurs possibles

			exemple... ? »	
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Questions très courtes presque non verbale : « un autre ? »	Pas d'inversion du sujet, des mots et une structure simple	Structure développée des questions
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Peu de mouvements lors de l'échange	De grands mouvements amples	Arrêt des mouvements lors de l'échange, elle se penche
	Position dans la classe	Idem grille 4	Idem grille 4	Idem grille 4
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Elève très engagé, souhaite ardemment être interrogé	Elle réfléchit avant de proposer une réponse, attention soutenue	L'élève est attentive
	Réponse éventuelle de l'élève	Il est complètement en adéquation avec les questions posées, intervient à plusieurs moments différents	Elle est active et donne des réponses pertinentes	Ses réponses sont dites à voix basse (fébrilité)
	Evaluation de l'enseignant	Elle rebondit sur les réponses pour développer les caractéristiques	Elle reformule pour valider et étoffe les réponses de l'élève	Retour positif : « Et c'est bien ! » comme pour rassurer

Grille n°6 – « Le carré », échanges du 19/03/2021

		Elève du groupe 1 (Paul)	Elève du groupe 2 (Lucie)	Elève du groupe 3 (Gaël)
Contexte de l'échange	Situation de l'échange	Les élèves auront à élaborer un carré lors de cette séance. Pour cela, l'enseignante réactive les connaissances des élèves sur le carré.		
	Organisation de la classe	Les élèves sont à leur place et interviennent s'ils le souhaitent lorsqu'ils y sont invités.		
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Intonation uniforme	Intonation uniforme puis ascendante	Intonation descendante
	Débit de paroles	Débit constant et modéré	Débit de parole accéléré (volume plus élevé)	Débit de parole ralenti
	Posture proxémique	L'enseignante se rapproche de l'élève lorsqu'elle se reprend	Pas de mouvement	L'enseignante se rapproche de l'élève
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Questions ouvertes	Questions fermés, phrases déclaratives	Questions ouvertes
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Phrases suspensives	-	Phrases interrogatives
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Le corps est penché vers l'élève (à distance) puis se redresse	Peu de mouvements	Elle fait des gestes précis et se positionne de côté pour que les élèves puissent voir ce qu'elle désigne
	Position dans la classe	Se déplace en fonction des intervenants pour se rapprocher	Se déplace en fonction des intervenants pour se rapprocher	Se déplace en fonction des intervenants pour se rapprocher
Issue de l'échange	Attention de l'élève	L'élève est attentif	L'élève se dissipe de nouveau (son attention n'a été active que lors de l'échange)	L'élève continue d'observer les sommets et les côtés après l'échange

	Réponse éventuelle de l'élève	Il répond aux sollicitations générales de la classe	Elle ne prend pas acte des échanges et regarde sa voisine	La recherche active de l'élève constitue une réponse à l'échange
	Evaluation de l'enseignant	Elle valorise ses réponses et propose même d'y revenir lors d'une prochaine séance	L'enseignante reprend le cours de la séance	Elle institutionnalise à toute la classe comment ne pas confondre un sommet et un côté

B. Grilles d'analyse simplifiées

Grille simplifiée n°1 – « Les boîtes en carton », échanges du 29/01/2021

		Elève du groupe 1 (Léo)	Elève du groupe 2 (Pierre)	Elève du groupe 3 (Clara)
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Ascendante	Mixte	Descendante
	Débit de paroles	Rapide	Modéré	Lent
	Posture proxémique	Proche	Proche	Distante
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Ouvert	Ouvert	Ouvert
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Courte	Développée	Développée
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Peu	Peu	Peu
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Soutenue	Faible	Soutenue
	Réponse éventuelle de l'élève	Positive	Négative	Positive
	Evaluation de l'enseignant	Présente	Absente	Présente

Grille simplifiée n°2 – « J'ai pesé », échanges du 19/02/2021

		Elève du groupe 1 (Cyril)	Elève du groupe 2 (Emilie)	Elève du groupe 3 (Mathilde)
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Ascendante	Descendante	Uniforme
	Débit de paroles	Rapide	Modéré	Lent
	Posture proxémique	Proche	Distante	Distante
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Ouvert – fermé	Ouvert	Ouvert
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Développée	Développée	Développée
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Peu	Peu	Présents
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Soutenue	Soutenue	Faible
	Réponse éventuelle de l'élève	Positive	Positive	Positive
	Evaluation de l'enseignant	Présente	Présente	Présente

Grille simplifiée n°3 – « Dessins des émotions », échanges du 19/02/2021

		Elève du groupe 1 (Titouan)	Elève du groupe 2 (Ana)	Elève du groupe 3 (Marwan)
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Uniforme	Ascendante	Ascendante
	Débit de paroles	Modéré	Modéré	Lent
	Posture proxémique	Distante	Proche	Proche
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Ouvert	Ouvert	Ouvert
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Courte	Courte	Développée
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Présents	Présents	Présents
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Soutenue	Soutenue	Soutenue
	Réponse éventuelle de l'élève	Positive	Positive	Négative
	Evaluation de l'enseignant	Présente	Présente	Absente

Grille simplifiée n°4 – « Les polygones », échanges du 19/03/2021

		Elève du groupe 1 (Léa)	Elève du groupe 2 (Ryan)	Elève du groupe 3 (Alexis)
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Ascendante	Ascendante	Uniforme
	Débit de paroles	Rapide	Rapide	Lent
	Posture proxémique	Distante	Distante	Distante
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Ouvert	Fermé	Ouvert
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Courte	-	Développée
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Présents	Présents	Présents
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Soutenue	Soutenue	Faible
	Réponse éventuelle de l'élève	Positive	Positive	Négative
	Evaluation de l'enseignant	Présente	Présente	Présente

Grille simplifiée n°5 – « Les polygones 2 », échanges du 19/03/2021

		Elève du groupe 1 (Tom)	Elève du groupe 2 (Marie)	Elève du groupe 3 (Florine)
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Descendante	Descendante	Ascendante
	Débit de paroles	Lent	Lent	Lent
	Posture proxémique	Distante	Distante	Distante
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Ouvert	Ouvert	Ouvert
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Courte	Développée	Développée
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Présents	Présents	Présents
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Soutenue	Soutenue	Soutenue
	Réponse éventuelle de l'élève	Positive	Positive	Positive
	Evaluation de l'enseignant	Présente	Présente	Présente

Grille simplifiée n°6 – « Le carré », échanges du 19/03/2021

		Elève du groupe 1 (Paul)	Elève du groupe 2 (Lucie)	Elève du groupe 3 (Gaël)
Paramètres vocaux de l'enseignant	Intonation de la voix	Uniforme	Ascendante	Descendante
	Débit de paroles	Modéré	Rapide	Lent
	Posture proxémique	Proche	Distante	Proche
Paramètres verbaux de l'enseignant	Type de questions	Ouvert	Fermé	Ouvert
	Structure syntaxique des questions ouvertes	Développée	-	Développée
Paramètres gestuels de l'enseignant	Mouvements corporels	Peu	Peu	Présents
Issue de l'échange	Attention de l'élève	Soutenue	Faible	Soutenue
	Réponse éventuelle de l'élève	Positive	Négative	Positive
	Evaluation de l'enseignant	Présente	Absente	Présente

C. Transcriptions

Situation n°1 – « Les boîtes en carton », échanges du 29/01/2021

Contexte : l'enseignante demande aux élèves de fermer les yeux et va au fond de la classe (les élèves sont face au tableau et de dos par rapport à l'enseignante). Elle introduit des poids (de balance à plateaux) dans la boîte blanche en carton. Cette boîte est plus petite que la boîte marron en carton. L'enseignante revient face aux élèves avec les deux boîtes, leur demande d'ouvrir les yeux puis leur demande quelle est la boîte la plus lourde selon eux.

(Certains élèves désignent la boîte blanche comme la plus lourde et d'autres la boîte marron)

PE : Pourquoi la boîte marron est-elle la plus lourde d'après vous ? Il manque quelque chose dans vos réponses. Il faut justifier vos réponses : « je pense que c'est la marron la plus lourde parce que telle ou telle chose », « je pense au contraire que c'est la blanche parce que... ». Je veux savoir pourquoi.

Clara : (hésitante) La blanche...euh,oui...je crois...

PE : Je te laisse réfléchir et tu nous diras, si tu veux, pourquoi tu penses que c'est la blanche ? Qu'est-ce qui te fait penser que la blanche est, peut-être ou peut-être pas, la plus lourde ? Il faut dire pourquoi. Oui, Léo ?

Léo : Le blanc parce que vous avez dit de fermer les yeux.

PE : Et alors ? (*débit rapide*)

Léo : Peut-être que vous avez mis quelque chose dans le blanc et rien dans le marron.

PE : Et ?

Léo : Et du coup ça fait que le blanc est plus lourd.

PE : C'est possible... Léo a-t-il raison ? Qu'en pensez-vous ? Pierre ?

Pierre : Moi je pense que vous avez dit de fermer les yeux mais que vous avez rien mis dedans.

PE : C'est possible. Et alors ? Qu'est-ce que tu en penses ?

Pierre : Alors c'est le marron le plus lourd parce que c'est le plus grand.

PE : Tu as raison, le marron est le plus grand. La boîte marron est plus grande, sa taille est plus importante que la boîte blanche.

PE : Que peut-on dire de la place occupée par la boîte marron ?

Pierre : Il a une grande place occupée.

PE : (*reformulation*) La boîte marron **occupe** une grande place. C'est ce que tu veux dire ?

Pierre : Oui.

Clara : C'est pas pour ça que ça sera forcément la plus lourde.

PE : Tu veux dire que la boîte blanche peut être plus petite mais aussi la plus lourde ? Alors explique-nous pourquoi tu penses qu'elle peut être plus lourde ? A ton avis ?

Clara : Beh si c'est une boîte plus grosse (elle montre l'épaisseur des rabats de la boîte) ou qu'elle est avec du fer et beh elle est plus lourde que la boîte en carton.

PE : D'accord, c'est très bien, tu as expliqué pourquoi. Tu nous dis que si l'épaisseur de la boîte est plus grande ou si elle est dans une matière différente, elle est plus lourde. C'est vrai.

Alors maintenant je vous dis que les deux boîtes sont en carton, et elles ont la même épaisseur (montre les rabats des boîtes pour visualiser l'épaisseur identique des deux boîtes). Que peut-on en dire ? Laquelle est la plus lourde ? Pierre nous parlait de la place occupée...

Clara : Il a dit que la marron prend plus de place...

Pierre : oui, une grande place

PE : Une grande place par rapport à quoi ?

Pierre : Euh...

PE : Ou par rapport à quel autre objet ? Que compare-t-on ici ?

Léo : On compare le volume du carton blanc et du carton marron.

PE : Oui Léo. Pierre, tu m'as dit que la boîte blanche occupe une grande place. Compare les deux boîtes (*l'enseignante montre les deux boîtes à l'élève*). Quelle boîte occupe la plus grande place ?

Pierre : Le carton marron prend plus de place que le carton blanc.

Situation n°2 – « J'ai pesé », échanges du 19/02/2021

Contexte : les élèves ont pris des notes en complétant 3 débuts de phrases écrites au tableau par l'enseignante « j'ai pesé... » « j'ai comparé... » « j'ai remarqué... ».

PE : Maintenant nous allons regarder ce que vous avez noté, ce que vous avez trouvé intéressant, ce que vous avez eu envie de peser, ce que vous avez eu envie de comparer... Et pourquoi. Et si vous avez des remarques particulières.

Emilie (*lit ce qu'elle a noté sur son cahier*) : J'ai pesé un crayon, j'ai comparé le poids du crayon avec les barres.

PE : Oui.

Emilie : Et j'ai remarqué que les barres, ben, c'est le poids.

PE : Oui, d'accord.

Cyril : Elle m'a copié.

Emilie : Non !

PE : Eh bien, elle a bien fait (*silence et regard vers Cyril bras ouverts*). Elle a très très bien fait (*ton calme, un autre silence*).

A quel moment ce n'est pas autorisé d'échanger des choses ? (*silence de la classe*)
Est-ce que vous n'avez pas travaillé ensemble tout à l'heure ? (*regard vers Emilie et Cyril assis côte-à-côte*)

Emilie : Oui (*Cyril ne répond pas à la question*)

PE : Alors, ça tombe bien que vous ayez les mêmes résultats parce que si elle avait dit exactement le contraire de ce que tu as noté, cela aurait été inquiétant. C'est quand même bien de pouvoir échanger, tu ne crois pas ?

(*silence de Cyril*)

PE : Oui Sophie.

Sophie : En fait, c'est que quand on fait une expérience on peut dire les mêmes choses parce qu'on a pesé ensemble.

PE : Oui

Sophie : (*interrompant presque la PE*) Et si y en a un qui sait pas, eh bien, l'autre peut lui dire, ou il peut copier sur lui, on fait ensemble.

PE : Oui, je vous rappelle que nous ne sommes pas en évaluation, nous sommes en recherche, en manipulation. Les échanges enrichissent.

Qu'est-ce que veut dire les « échanges enrichissent » ?

Romane : Ca veut dire qu'on est plusieurs à travailler.

PE : Vous avez été en groupe (découpant chaque mot de la phrase). Et surtout ?

(*Silence*)

PE : A quoi ça sert d'être en groupe ?

Romane : A pouvoir peser plus de choses.

PE : Seulement pour PESER plus de choses ?

(*Plusieurs élèves de la classe disent en même temps « pour faire plus de choses »*)

PE : Ah... Comment ça s'appelle quand on fait plus de choses ensemble ? On a déjà rencontré ce mot plusieurs fois... « quand on se met à plusieurs pour réussir » une chose difficile à faire tout seul.

(Empressement des élèves, les mains se lèvent)

PE : Cyril ?

Cyril : On s'entraide.

PE : Exactement, et faire une expérience en groupe c'est s'entraider donc tant mieux si on échange. D'autres remarques sur l'expérience ?

Mathilde : *(lit ses notes)* J'ai pesé mes ciseaux et j'ai comparé le poids de mes ciseaux avec des tiges. J'ai remarqué que c'était compliqué... Enfin que pour avoir vraiment l'égalité, c'était compliqué... *(la PE hoche la tête pour acquiescer)* enfin de mettre au même... *(l'élève montre ses mains et les met à la même hauteur comme pour soupeser une chose invisible)*

PE : Niveau

Mathilde : Oui au même niveau... enfin vraiment au même niveau, c'était compliqué.

PE : Très bien *(bras tendus vers Mathilde et regard balayant la classe)*. Comment ça s'appelle quand quelque chose est difficile à voir en détail ? On y arrive à peu près mais il manque de la... *(elle s'interrompt)* et c'est très intéressant ce que tu dis. C'est ce qu'on appelle la précision. *(elle insiste sur le « PR » comme pour laisser un temps aux élèves pour le deviner)*

Léo : Ah oui.

PE : On a déjà parlé de précision.

Mathilde : Oui quand on a fait les angles droits.

PE : Oui en géométrie, mais aussi en mesures. C'est vrai qu'ici aussi il y a besoin de précision.

Situation n°3 – « Dessins des émotions », échanges du 19/02/2021

Contexte : retour sur les dessins des élèves contenant 4 émotions.

PE : Nous allons regarder les dessins que vous avez effectués l'autre jour (*les dessins sont affichés sur le mur de la classe*). Rappelez-moi les 4 émotions que nous avons représentées.

Léa : La peur, la joie, la colère, la tristesse.

PE : Regardez bien, selon vous, est-ce qu'il y a des choses qu'on pourrait mettre ensemble ? Pour la même émotion, est-ce que certains dessins ont des points communs ?

Marwan : Pour la joie, ils sont tous en train de rire et pour la colère, ils sont tous énervés.

PE : Qu'est-ce qui te fait dire ça ? A quoi tu vois, sur le dessin, qu'ils sont énervés ? Puisque tu dis qu'ils sont énervés...

Marwan : Ça se voit, il est pas content.

PE : Comment tu le vois ? Qu'est-ce que je fais sur un dessin pour montrer que quelqu'un est en colère ?

Marwan : Il tape, il crie.

PE : (*elle s'éloigne des dessins pour les regarder tous, mains à la taille*) Ce n'est pas dessiné, ça. Je ne vois pas sur les dessins quelqu'un taper, ni crier. (*Les dessins sont des visages*)

Titouan : Moi en fait, je ne vois pas la différence entre la tristesse et la colère. Ils sont pareils.

PE : Tu as peut-être raison... Regardez bien.

Titouan : Avec la bouche, ils font tous comme ça.

PE : Intéressant... Tu parles de la façon, de la manière, de dessiner la bouche pour exprimer la colère ou la tristesse. Alors, comment est-elle la bouche, Marwan ?

Marwan : Comme ça (*dessinant avec son doigt dans l'espace*)

PE : Et tu as reconnu la tristesse ou la colère ?

(*Marwan hoche la tête pour dire oui*)

Marwan : La colère.

PE : Alors comment fait-on pour dessiner la colère ?

Marwan : On fait une bouche comme ça. (*il refait son geste*)

PE : Justement, que peut-on en dire ? Comment peut-on en parler, pour les décrire ?

Titouan : Elles montrent les dents et la bouche est dans l'autre sens.

PE : Oui... ce n'est pas sur tous les dessins mais c'est ce qu'on retrouve le plus souvent, le plus fréquemment, pour désigner la colère. Quoi d'autre ? (*silence*)
Par exemple, la peur. Que pouvez-vous observer, sur les dessins, pour la peur ?

Ana : Pour la peur, il y a souvent du noir. On voit du noir et du gris.

PE : Ah... Effectivement, souvent on retrouve du noir. Et qu'est-ce que c'est le noir ?

Ana : C'est une couleur.

PE : Tu en vois d'autres ? Les autres, vous pouvez réfléchir aussi sur les couleurs et voir s'il n'y a pas des remarques à faire.

Ana : Pour la colère, il y a beaucoup de rouge.

PE : Oui. Alors, nous n'avons pas dit que la colère ne s'exprime que par le rouge. Nous disons que beaucoup de dessins ont du rouge pour l'expression de la colère. C'est ce qui revient le plus souvent.

Ana : Il y a du jaune pour la joie, mais pas partout. Il y a plus de rouge que de jaune.

PE : Il y a plus de rouge que de jaune pour exprimer la joie ? (*mains à la taille*)

Ana : (*elle sourit*) Non, il y a plus de rouge pour la colère et un peu de jaune pour la joie.

PE : Oui, d'ailleurs connaissez-vous une expression dans laquelle il y a une émotion et une couleur ?

Lucie : Le monstre des couleurs.

Cyril : Rose de colère.

PE : On dit « rouge de colère ». Et oui, ça se dit ! « Rouge de colère » est quelque chose que l'on peut dire. Est-ce que vous en connaissez d'autres ?

Clara : Vert de peur.

PE : Oui ...(regardant Pierre)

Pierre : Avoir la vie en rose.

PE : Oui, on dit « voir la vie en rose » ... (désigne Titouan)

Titouan : Broyer du noir

PE : Très bien, c'est une expression qui veut dire que l'on est triste, oui. Vous voyez les couleurs et les émotions peuvent être mises ensemble... (son doigt tourne près de la tempe comme pour indiquer que cette remarque amène à réfléchir)

Titouan : Oui, c'est la même couleur pour les phrases et pour le dessin.

PE : C'est-à-dire ? Donne-moi un exemple si tu veux.

Titouan : le noir par exemple. On le trouve dans « broyer du noir » et dans le visage de tristesse, là.

PE : Tu as raison. On peut retrouver les mêmes couleurs, mais on peut aussi en avoir des différentes. Je vais vous donner un exemple. On dit « vert de peur » et pourtant on voit du vert ici et ici (désigne deux dessins) pour représenter la joie...

Situation n°4 et n°5 – « Les polygones », échanges du 19/03/2021

Contexte : l'enseignante démarre une nouvelle séance et les élèves énumèrent les éléments caractéristiques qu'ils connaissent concernant le polygone.

PE : Qui peut me dire ce qu'est un polygone ? (elle écrit le mot au tableau)

Alexis : Un polygone, c'est une forme avec... euh... Comment dire... une, une angle, une pointe.

PE : Alors, je comprends ce que tu veux dire mais il faut employer un vocabulaire plus précis puisqu'on est en géométrie. Donc, il faut préciser ce que tu veux dire et employer le vocabulaire spécial de la géométrie.
(d'autres élèves lèvent la main) Oui Léa.

Léa : C'est une forme géométrique...

PE : Oui ? (ton interrogatif, une main de l'enseignante prête à écrire et regard vers l'élève)

Léa : ... qui a des sommets et des segments fermés.
(la PE écrit au tableau ce que dit l'élève)

PE : Tu peux me redire la suite, après « sommets » ?

Léa : (voix plus faible) Des segments fermés, des arêtes.

PE : Des arêtes ? Oui, Ryan. (elle note « arêtes »)

Ryan : Beh, c'est une figure géométrique (la PE interrompt l'élève)

PE : Ah ! Ah ! Une FIGURE géométrique c'est plus précis.

Ryan : Une figure géométrique qui a des côtés et des sommets.

PE : Ah ! Très bien ! Oui, on remplace « forme » par « figure » et « segments fermés » (elle entoure au tableau mais n'efface pas) ou cotés (et note « côtés » près de « segments fermés »).

Léa : Oui, ce sont des côtés.

PE : D'accord, alors on remplace « segments fermés » par « cotés ».
(Alexis lève la main, la PE hoche la tête, l'invitant à prendre la parole)

Alexis : Oui, et elle est fermée aussi.

PE : Quoi donc ?

Alexis : Le polygone, elle, euh, il est fermé... aussi.

PE : Oui par définition, s'il a des cotés il est fermé, donc dire qu'il a des cotés suffit.
(Alexis hoche de la tête pour acquiescer)

PE : On a parlé d'autres choses encore sur les polygones ?

Pierre : Aussi, pour les sommets, on peut dire qu'il y a un angle droit quand ça fait la forme d'un « L ».

PE : D'accord. Je reprends ce qu'on a vu. Un polygone possède plusieurs côtés et plusieurs sommets. Quels sont les polygones que l'on connaît ? (court silence)
(plusieurs mains se lèvent, la PE n'interroge pas tout de suite)
Alors, vous pouvez reprendre ceux que vous avez vu l'année dernière... mais pas que ! (rire en levant les mains)
(la PE donne la parole à Florine)

Florine : Aussi dans les figures géométriques, il y a les milieux, les segments.

PE : D'accord... Dans les figures géométriques, on peut repérer le milieu d'un côté. Ok. Mais quelle était ma question, Florine ? Qu'est-ce que je viens de demander à l'instant ?

Florine : Je sais pas.

PE : Alors, je répète pour ceux qui n'auraient pas entendu la question : quelles sont les figures géométriques que vous connaissez ?

Emilie : Un oc... enfin un oto... un oc-to... euh...

PE : (sourire) C'est pas facile à dire.
(Tom lève le bras très haut et se lève même de sa chaise) Tom ?

Tom : (empressé) Un octogone, c'est un octogone, et il a huit côtés.

PE : Bravo, un octogone est un polygone à huit cotés. Un autre ? (désignant Marie qui lève la main)

Marie : Un hexagone.

PE : Oui ! Très bien. Et tu sais combien il a de côtés ?

Marie : Six.

PE : Oui, c'est ça. D'autres ?

Tom : Un quadrilatère.

PE : Un QUA-drilatère, ça veut dire qu'il a... ?

Marie : Quatre côtés.

PE : C'est un polygone à quatre côtés. Par exemple ?
(Florine lève la main puis la baisse) Oui Florine.

Florine : Non je sais pas.

PE : Une figure qui a quatre côtés. Par exemple, on connaît...
(Florine lève la main puis la met sur sa tête)

PE : Alors ? (regardant Florine)

Florine : Je suis pas sûre.

PE : Dis-nous, Florine. Si tu te trompes, c'est pas grave. Au contraire, on pourra te dire et tes camarades pourront t'aider.

Florine : Beh, j'allais dire un losange.

PE : Et c'est bien ! Oui un losange. C'est un exemple de quadrilatère. Le losange a quatre côtés.

Tom : Un carré sinon.

PE : Oui, le carré. Le carré est particulier. Il a quelque chose de particulier, on y reviendra. Un autre ? (silence de la classe) C'est bien, tout ce que vous avez dit. Ça veut dire qu'il y a beaucoup, beaucoup de choses que vous connaissez.

Situation n°6 – « Le carré », échanges du 19/03/2021

Contexte : la situation d'apprentissage porte plus précisément sur le carré. La PE pose une question à toute la classe.

PE : Nous allons nous occuper d'une figure géométrique particulière, le carré. Est-ce que quelqu'un peut nous dire quelles sont les particularités du carré ?

Lucie : Il a quatre côtés de la même taille.

PE : Alors, comment dit-on en géométrie « de la même taille » ? Il y a un autre mot pour le dire.

Gaël : Le mot longueur.

PE : Oui, ils ont la même longueur. Il existe un mot spécifique pour dire que les côtés ont même longueur. On dit des côtés hum hum... (elle écrit au tableau « même longueur »)

Paul : Egaux.

PE : (continuant à écrire) Oui, je l'ai entendu. Qui a dit quelque chose ? (la PE se retourne)

Paul : Moi. Egaux.

PE : C'est ça (elle écrit « égaux »). Ensuite, est-ce que vous connaissez autre chose sur ce carré ?

Pierre : Quatre angles droits.

Titouan : Quatre côtés, quatre sommets.

Paul : Il peut devenir un losange

La PE fait des mouvements avec les mains pour manifester une approximation.

Paul : (se reprend) Un carré peut être un losange mais un losange ne peut pas être un carré.

PE : Alors, on verra ça plus tard. On le garde. Pour l'instant, je veux ça (désigne la phrase écrite au tableau « le carré possède... »).

On garde ça parce qu'il va falloir le prouver, si on veut être sûr. Et pour le prouver, on aura besoin de faire une manipulation. Je te donnerai du matériel. Ce n'est pas ce qui est prévu aujourd'hui. MAIS... je veux bien que tu gardes ton idée ! Note-là sur ton cahier ! Marque « carré-losange » parce que c'est très intéressant. On en reparlera...

(la PE désigne Gaël)

Gaël : Le carré est formé que d'angles droits et de sommets.

PE : Attention ! Montre-moi un sommet, s'il te plait.

(l'élève passe son doigt sur un côté du carré)

Comment s'appelle ce que tu viens de montrer ?

Gaël : Un so... (d'autres élèves lui soufflent « côtés ») euh un côté.

PE : oui, un côté. Il ne faut pas confondre avec un sommet (la PE montre un sommet).

Un côté (elle le montre), un sommet (elle le montre).

Lucie : Nous aussi, on doit écrire ?

PE : Ah ? Tu t'appelles Paul ? Tu as drôlement changé (ton de l'humour). Redis-moi la consigne.

(Lucie ne répond pas)

PE : Est-ce que j'ai demandé d'écrire, rappelle-toi.
J'ai précisé PLUSIEURS fois « vous posez vos stylos, vous n'écrivez pas et vous êtes attentifs ».
Vous voyez, c'est important d'être attentif. Ça évite de se poser certaines questions.

4^{ème} de couverture

Abstract en français

L'engagement des élèves dans l'apprentissage en classe est une combinaison de facteurs pour lesquels il est reconnu que la place de l'enseignant est primordiale. Pour autant, quelles sont les attitudes efficaces de l'enseignant, déterminantes dans la mise en activité des élèves ? Cette étude se propose de considérer le cas particulier de l'échange interrogatif pour comprendre son intérêt dans les apprentissages et le rôle primordial que l'enseignant y tient. Afin d'appréhender ces conduites enseignantes, des situations de classe seront observées et analysées du point de vue des paramètres vocaux et corporels inhérent à l'interaction lors de l'échange interrogatif pour des élèves de cycle 2. La transcription d'enregistrements vidéo de situations de classe permettront dans une démarche clinique de mettre en concordance des éléments révélateurs de cet échange.

Les mots-clés

Relation didactique, attitudes de l'enseignant, contrat didactique, échange interrogatif, réponse de l'élève, interaction

English abstract

The commitment of learners in apprenticeship is based on many elements in which the teacher plays an important part. However, what in the teacher's behaviour does induce pupil's learning? This training report questions the particular case of interrogative exchange to understand its interest in learning. The primary role of the teacher will be considered in the didactic relationship and its impact on learning. In order to reveal these teacher behaviours, classroom situations will be observed and analyzed from the point of view of the vocal and bodily parameters specific in the interaction during the interrogative exchange for year 4 primary school children. The transcription of classroom video recording situations will allow, in a clinical process, to bring together revealing elements of this exchange.

Key words

Didactic relationship, teacher's behaviour, didactic contract, interrogative exchange, pupil's answer, interaction