

Sommaire

INTRODUCTION : L'ASPECT DU SOUTIEN A L'APPRENTISSAGE AUTOREGULE	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	4
1.1 DE L'AUTONOMIE A L'APPRENTISSAGE AUTOREGULE	4
1.1.1 <i>Passer par l'autonomie pour pratiquer l'apprentissage autorégulé.....</i>	4
1.1.2 <i>Se construire par soi-même.....</i>	4
1.2 LES SAVOIRS AUTOUR DU SUJET DE L'APPRENTISSAGE AUTOREGULE.....	5
1.2.1 <i>Self-regulated learning (SRL).....</i>	5
1.2.2 <i>Quelques notions se rapportant à l'apprentissage autorégulé</i>	5
1.2.3 <i>Les travaux menés sur les actions face au soutien à l'apprentissage autorégulé</i>	8
1.2.4 <i>Point de vue personnel sur l'apprentissage autorégulé.....</i>	10
1.3 QUESTION DE RECHERCHE : QUELLES SONT LES ACTIONS QUE LES ENSEIGNANTS METTENT EN ŒUVRE POUR LE SOUTIEN A L'APPRENTISSAGE AUTOREGULE DE L'ÉLEVE	11
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	12
2.1 LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES CHOISIS POUR OBSERVER LE SOUTIEN A L'APPRENTISSAGE AUTOREGULE	12
2.1.1 <i>Recherche qualitative.....</i>	12
2.1.2 <i>Approche PAO (prédire, agir et observer).....</i>	13
2.1.3 <i>Démarche d'innovation.....</i>	15
2.2 RECOLTE DES DONNÉES : OBSERVER LES ACTIONS DE DEUX ENSEIGNANTES DU CYCLE 2.....	16
2.2.1 <i>De l'explication à la constatation en passant par la mise en œuvre</i>	16
2.2.2 <i>La prise de contact avec les enseignantes</i>	17
2.2.3 <i>Présentation des enseignantes</i>	18
2.3 TRANSCRIPTIONS ET ENREGISTREMENTS AUDIOVISUELS.....	19
2.3.1 <i>Le choix de la transcription selon les conventions ICOR.....</i>	19
2.3.2 <i>Enregistrements audiovisuels.....</i>	19
2.3.3 <i>Traduction des phases de Zimmerman (2008).....</i>	20
CHAPITRE 3. RESULTATS ET ANALYSE : SOUTIEN A L'APPRENTISSAGE AUTOREGULE DE L'ÉLEVE.....	22
3.1 LA PLANIFICATION DE L'ACTION	22
3.2 OBSERVATIONS EN CLASSE ET ENTRETIENS EN AUTOCONFRONTATION SIMPLE.....	24
3.2.1 <i>Phase 1 – En anticipant la leçon.....</i>	25
3.2.3 <i>Phase 2 – La mise en œuvre de la tâche</i>	27
3.2.3 <i>Phase 3 – Passer par la réflexion.....</i>	31
3.3 ENTRE LE CONSTAT ET LA PRISE DE CONSCIENCE.....	33
3.4 DISCUSSION : MELANGER LA THEORIE ET LES OBSERVATIONS.....	35

CONCLUSION : QUELLES SONT LES ACTIONS DES ENSEIGNANTES FACE AU SOUTIEN A L'APPRENTISSAGE

AUTOREGULE DES ELEVES..... 38

BIBLIOGRAPHIE 41

Introduction : l'aspect du soutien à l'apprentissage autorégulé

Au sein de la Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE), différentes pédagogies dans le monde de l'éducation ont été exposées. Rudolf Steiner, Célestin Freinet ou encore Marie Montessori y sont étudiés. Toutefois, la manière de construire le savoir de cette dernière figure de la pédagogie nous a particulièrement intéressées. Dans un premier temps, notre mémoire portait sur les différences et les similitudes entre cette pédagogie dite nouvelle et les plus traditionnelles, présentes principalement dans les classes des écoles publiques. En manquant de contenu théorique et à la suite d'une discussion constructive lors d'un rendez-vous de mémoire, nous avons choisi de nous orienter vers une démarche novatrice de la pédagogie.

En effet, le soutien à l'apprentissage autorégulé est une approche permettant aux élèves de développer leur autonomie pour apprendre de nouvelles notions, tout en se sentant soutenus par l'enseignant. Ce dernier met en place des ressources, des aides, des activités, etc. afin que l'élève comprenne par lui-même. D'après Zimmerman (2008), le cycle de l'autorégulation se base sur trois phases principales, à savoir l'anticipation avant la tâche, la mise en œuvre de cette dernière et la réflexion autour de celle-ci. Ces trois temps sont menés par l'élève lorsqu'il acquiert un nouvel apprentissage. Néanmoins, ce mémoire porte sur le soutien que les enseignants mettent en place pour aider leurs élèves à apprendre de manière autorégulée. Lors de la phase d'anticipation, il est important de consolider les stratégies, d'avoir des buts définis et des attentes face à la tâche demandée. Concernant la mise en œuvre, l'enseignant va aider l'élève dans un processus de métacognition, lui apporter de la volition et lui permettre de se rappeler des apprentissages. Au cours de la phase de réflexion, l'enseignant est là pour soutenir l'autoévaluation de l'élève face à son travail et à son savoir. Il consiste à garder une volition constante dans son travail pour ensuite le soutenir lors de l'opération de changements dans le but d'aller encore plus loin au sein de son apprentissage.

Cette notion de soutien à l'apprentissage autorégulé est nouvelle et peu connue dans le milieu de l'enseignement suisse. Les élèves n'ont pas souvent l'occasion de chercher, de se questionner ou de prendre le temps de se créer eux-mêmes la représentation d'une théorie. Pourtant, un nouveau souffle de la pédagogie incite sur le fait de mettre l'élève au centre de son apprentissage pour le rendre actif et non passif. Durant notre formation, nous avons pu observer ce type d'apprentissage. Les enseignants ne sont parfois pas conscients de leur application.

C'est pourquoi, au cours de ce mémoire, l'expérience a été menée avec deux enseignantes du cycle 2 faisant partie du groupe d'évaluation. Nous nous questionnons sur les actions de ces enseignantes, ainsi que sur les ressources qu'elles mettent en place pour développer l'apprentissage autorégulé de leurs élèves lors des tâches demandées. Par ailleurs, nous cherchons à créer une réaction chez les enseignantes en les confrontant à leur pratique, afin qu'elles se rendent compte de ce qu'elles exercent déjà pour apporter le soutien dans l'apprentissage autorégulé de leurs élèves ou ce qui doit encore être mis en place pour développer ces trois phases cycliques.

Ce mémoire est composé de chapitres s'articulant autour de la théorie et de la pratique. Tout d'abord, dans la problématique, l'accent est mis sur la présentation de la recherche, afin de cerner l'objet de cette dernière. Puis, nous nous orientons vers les aspects historiques de l'apprentissage autorégulé par une mise en évidence de la jeunesse de cette notion. Ensuite, pour pouvoir rédiger ce mémoire, il a fallu éclaircir les termes ou les notions qui vont être utilisés. Nous allons porter un regard sur la pédagogie en nous appuyant sur les recherches de Vellas (2011). Ce dernier explique qu'un mélange entre trois dimensions, à savoir les convictions, les conceptions et les actions, permet de former une pédagogie qui se doit d'être une formule comprenant de la théorie et de la pratique. La notion d'autonomie au travers des yeux de plusieurs pédagogues comme Marie Montessori, Célestin Freinet ou encore Rudolf Steiner, est importante à définir. Nous décidons aussi de nous pencher aussi sur le concept de l'autorégulation, concept clé dans ce travail. L'étude de Zimmerman (2008) définit ce cycle de l'apprentissage autorégulé en trois phases. Le mouvement est donc cyclique entre la phase d'anticipation, celle de la mise en œuvre et de la réflexion. Chacune de ces phases est représentée par une liste de critères qui sont abordés et expliqués dans la suite de ce mémoire. Nous nous penchons également sur les résultats de recherches, de théories ou de synthèses pour mieux définir l'autorégulation s'appuyant sur quatre notions clés selon Hadji (2012 ; 2015). Nous y retrouvons l'importance de rendre l'élève actif dans son apprentissage, de fixer un but, de créer des feedbacks et de mettre en place des ajustements. Ces derniers sont en lien avec la métacognition expliquée ici d'après Meirieu (1996) comme étant une position au-dessus de sa pratique. Ce développement débouche ensuite sur des hypothèses propres à ce mémoire, afin de comprendre comment les enseignants procèdent au soutien à l'apprentissage autorégulé.

Au sein du deuxième chapitre, la méthodologie y est présentée. Cette dernière permet l'explication des méthodes utilisées pour recueillir des analyses. Comme mentionné précédemment, la recherche sera d'ordre qualitatif pour une analyse plus personnalisée des données. Ensuite, l'approche consiste en la méthode PAO (prédire, agir et observer) de Giglio et Perret-Clermont (2012) dans le but d'obtenir un processus actionnel permettant une remise en question de soi. Puis, nous exposons les méthodes de récolte de données.

En effet, un premier entretien a été réalisé pour effectuer une prise de contact. Suivi de l'observation en classe d'une leçon avec une caméra et un micro-cravate pour capter toutes les interactions de l'enseignante avec ses élèves. À la suite, vient un entretien en autoconfrontation simple mené avec chaque enseignante, afin de leur permettre d'observer leur pratique. La technique d'analyse de données choisie est celle de la retranscription des entretiens dans le but de séparer ces derniers d'après les trois phases présentées par Zimmerman (2008). Pour conclure, une discussion des résultats se basant sur la théorie permettra de mettre en avant les actions des enseignantes dans le but de préparer des situations d'apprentissage autorégulé.

Chapitre 1. Problématique

1.1 De l'autonomie à l'apprentissage autorégulé

1.1.1 Passer par l'autonomie pour pratiquer l'apprentissage autorégulé

Au sein des petits degrés, l'autonomie se développe et s'acquiert de jour en jour. En passant d'un milieu familial à un cadre scolaire, les élèves sont confrontés à eux-mêmes. Lors des ateliers dans les plus grands degrés, cette notion se garde et évolue. Certains enseignants peuvent encore laisser le choix aux élèves quant aux apprentissages à aborder en se référant à un plan de travail pour la ou les semaines à venir. L'élève est, à ce moment-là, confronté à une autorégulation. C'est à lui de savoir par quels exercices il doit débiter et comment il organise son travail.

Dans ce mémoire, nous nous intéressons à connaître les actions des enseignants lorsqu'ils pratiquent du soutien à l'apprentissage autorégulé. Quand une nouvelle notion est abordée, l'enseignant a tendance à expliquer directement la théorie à ses élèves. Au cours de cette recherche, il nous importe d'observer ce que l'enseignant propose pour développer l'autonomie de ce dernier. Par le soutien à l'apprentissage autorégulé, l'enseignant va mettre en place des actions pour développer cette notion chez l'élève.

Depuis peu, la pédagogie de l'autonomie est une forme d'apprentissage dans le domaine de l'enseignement. En effet, l'enseignant veut toujours amener son élève à trouver sa manière d'arriver à l'autorégulation. Dans les classes du cycle 2, les enseignants placent l'élève dans une position de chercheur prêt à s'autoréguler. Par ailleurs, diverses pratiques sont proposées par plusieurs enseignants. C'est pourquoi il serait intéressant de les étudier, afin de déboucher sur une comparaison pour répondre à cette demande d'autorégulation.

Au cours de cette étude, la recherche reste centrée sur les enseignants, afin qu'ils donnent leur avis sur le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève. Elle a pour but de mener une réflexion de l'enseignant vers les actions qu'il utilise pour pratiquer le soutien dont l'élève a besoin durant les trois phases de l'autorégulation.

1.1.2 Se construire par soi-même

L'intérêt de l'objet de cette recherche consiste, selon Hadji (2012), en la pédagogie du « construire soi-même » ses apprentissages qui est un facteur de réussite. De plus, à l'heure actuelle, l'autonomie est devenue un critère important dans le développement de l'enfant, comme l'expliquent les pédagogues tels que Rudolf Steiner, Célestin Freinet ou Maria Montessori (Röhrs, 1994).

Cette autonomie passe, dans ce mémoire, par le soutien face à l'autorégulation que donne l'enseignant à son élève. Dans les classes plus traditionnelles, ils ne peuvent pas être constamment présents pour leurs élèves. En raison du nombre élevé d'enfants ou des difficultés de chacun, il est difficile pour un seul enseignant d'assurer une présence constante en classe. C'est pourquoi il est intéressant de mettre en lien deux types d'enseignements, afin d'observer les méthodes déclarées que chacun utilise.

1.2 Les savoirs autour du sujet de l'apprentissage autorégulé

1.2.1 Self-regulated learning (SRL)

Cela fait environ vingt ans que les recherches sur le *self-regulated learning* (SRL) sont en pleine émergence. Ce terme signifie l'apprentissage à l'autorégulation. Cela correspond à un apprentissage face à la capacité de transformer une habileté presque innée en une compétence scolaire. Lors de ce processus, l'élève apprend à reconnaître des objectifs et à les acquérir grâce à des stratégies à mettre en place. Enfin, il porte un regard réflexif sur sa pratique pour pouvoir la modifier ou l'intensifier. Les membres autour de l'élève sont également concernés par l'apport de stratégies dans le but d'arriver à une autorégulation. (Zimmerman & Schunk, 2007).

1.2.2 Quelques notions se rapportant à l'apprentissage autorégulé

Dans cette partie, il est important de préciser les notions qui seront utilisées tout au long de ce travail de mémoire. Tout d'abord, quelle est la signification du terme de pédagogie. Ce dernier est difficile à expliquer, car chaque auteur a sa propre définition. Cependant, d'après Vellas (2011), nous retrouvons trois dimensions qui semblent importantes. La première représente les convictions. En effet, la pédagogie provient des valeurs des pédagogues. Puis, il y a les conceptions face à des théories prises en référence. Troisièmement, les actions sont importantes. Chaque pédagogue qui suit ou qui instaure une pédagogie doit assumer les pratiques qu'il engage. Ce que l'on peut dire, c'est que la pédagogie est un mélange entre de la théorie et de la pratique articulé par des fondements propres à la personne qui la met en place.

De plus, la notion d'autonomie est importante à aborder au sein de cette recherche. D'après une étude de l'Université de Genève (n.d.), elle consiste en une volonté de la personne d'être indépendante, sans une aide extérieure, pour atteindre un projet qui lui importe. Néanmoins, selon Meirieu (2011), cette dernière s'acquiert uniquement à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place.

C'est n'est pas une capacité innée bien que certains ont plus de prédispositions que d'autres. D'un point de vue pédagogique, l'autonomie ne se résume pas uniquement à cela. Place (2015), dans son ouvrage traitant de Maria Montessori, déclare que l'autonomie débute si l'enfant s'investit pleinement dans une activité qui lui plaît. Il l'utilise alors pour se construire par des observations qu'il va ensuite s'approprier pour y arriver « par lui-même ». Pour elle, l'enfant sait utiliser le matériel que son entourage lui offre au bon moment. Pour Michel Barré (1996), traitant de la pédagogie de Célestin Freinet, l'autonomie et le reste des apprentissages passent par le tâtonnement expérimental. La libre découverte incite les enfants à expérimenter, observer, comparer, imaginer et vérifier les théories. L'enfant développe des capacités de chercheur et d'acteur au sein de son apprentissage. D'après la Fédération des écoles Steiner — Waldorf (2015), l'éducation doit donner les outils nécessaires pour le développement personnel de l'individu ou de l'enfant. C'est à la société de prendre conscience de l'individu et non l'inverse. L'enseignant doit veiller à l'épanouissement de l'enfant en l'accompagnant dans la découverte. Parmi tous ces points de vue, l'autonomie peut mettre l'élève au centre de son apprentissage. Il va pouvoir faire seul et également se sentir épaulé et guidé par une personne qui ne lui transmet pas son savoir. Cette dernière lui montre comment le moduler, afin qu'il en prenne soin.

Par ailleurs, l'autonomie s'acquiert également au rythme de chacun. L'atteinte de l'autonomie est un long chemin qui traverse l'ensemble de la scolarité. Il ne faut pas la confondre avec la dépendance. Une personne dépendante nécessite un besoin d'aide extérieure pour accomplir des tâches comme l'explique Winance (2007). Au sein de l'autonomie, ce sont justement ces savoirs externes qui vont être adaptés pour répondre à nos besoins et donc d'être autonomes (Revaz, 2002). Toutefois, cette pratique risque de perturber les élèves plus en difficulté face à l'autonomie. Voilà pourquoi cette notion doit s'apprendre au fil des âges (Violet, 2002). À noter que lorsque l'on parle d'autonomie dans l'apprentissage, la notion d'apprendre ne peut pas être écartée. Comme l'explique Reboul (1984, cité par Hadji, 2012), l'enseignant a pour tâche de faire apprendre et pas d'inculquer ou de transmettre.

Dans un tel travail, le concept d'*autorégulation* est central. Selon Jonnaert et Vander Borgh (1999, cités par Hadji, 2012), l'autorégulation provient d'une dimension constructiviste, soit la construction du savoir par l'enfant. Les deux auteurs définissent des acteurs différents dans un même processus d'apprentissage. Nous retrouvons l'enseignant plutôt dans un rôle d'organisateur des interactions. L'objet d'apprentissage est prévu pour interagir avec l'élève, et l'apprenant représente la partie constructiviste.

Hadji (2012) résume qu'un enseignement qui applique une orientation dite constructiviste facilite l'apprentissage autorégulé, à savoir que l'apprenant va pouvoir contrôler et réguler sa dynamique d'apprentissage. Si l'on applique cette notion dans un contexte d'apprentissage, nous arrivons à la définition de Hadji (2015) qui présente l'autorégulation comme une forme de gestion de l'élève sur son apprentissage.

L'étude de Zimmerman (2008) permet de définir les phases du cycle de l'autorégulation de manière concise. La phase d'anticipation face à la tâche permet d'interroger le but à donner lors d'une activité. Cela place aussi l'enseignant dans une position d'anticipation qui l'incite à penser son activité pour pouvoir la planifier au mieux, que ce soit sur une courte ou longue période. Au cours de cette phase, il est également important de se questionner sur les explications à donner. Puis, vient la mise en œuvre de l'activité par l'élève. En effet, cette phase permet de garder une constante attention et implication par l'élève au cours de la tâche. Pour cela, il doit garder une volition positive, mais également se concentrer sur les stratégies à utiliser. Dans cette recherche, la volition peut être définie comme suit :

« La **volition** est un état dynamique dans une situation donnée en lien avec la volonté et qui permet à l'étudiant de s'engager dans l'activité choisie et de s'y maintenir même en cas de fatigue, de difficulté ou de distraction. » (Houart, 2017, p. 5).

De plus, il commence un processus de métacognition pour mettre en application tout ce qu'il a appris. Lors de cette phase, l'enseignant intervient en passant dans les rangs pour permettre aux élèves de relancer leurs stratégies. Enfin, toujours selon Zimmerman (2008), arrive la phase de réflexion. Au cours de cette dernière, l'enseignant apporte son soutien quant à l'autoévaluation de l'élève sur l'activité. Il l'aide à se juger pour apporter des améliorations. Toutes ces phases sont incluses dans un cycle se répétant perpétuellement au fil des activités menées en classe (*figure 1*).

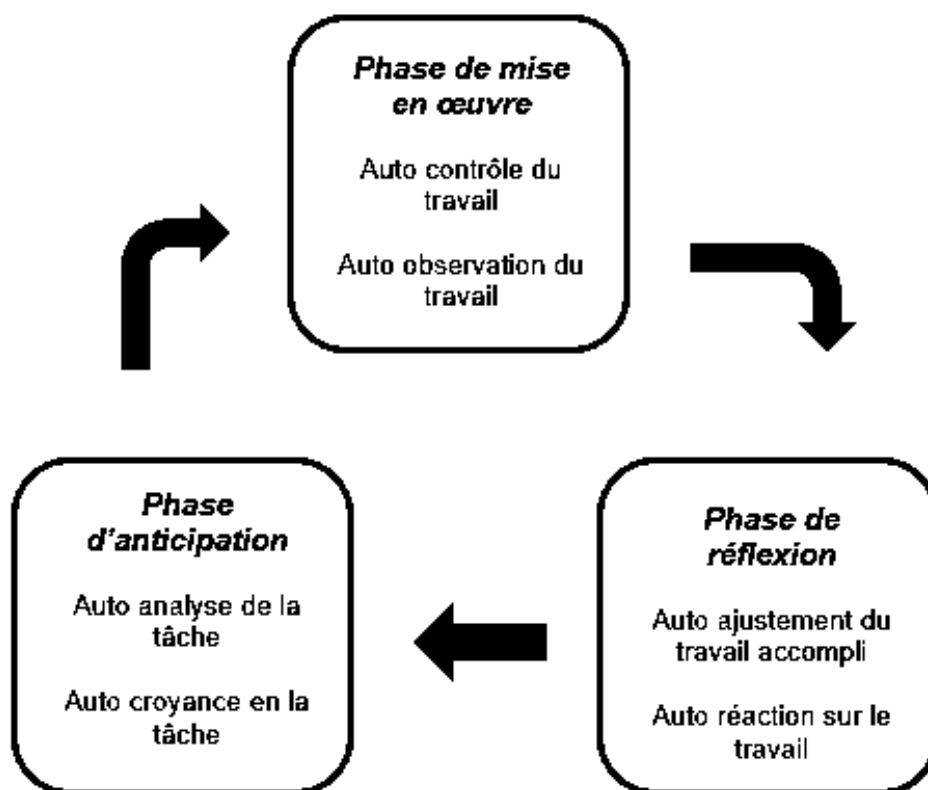


Figure 1 : Inspirée des phases et processus de l'autorégulation (Zimmerman, 2008, p.178)

1.2.3 Les travaux menés sur les actions face au soutien à l'apprentissage autorégulé

Selon divers travaux détaillés par Hadji (2012 ; 2015), l'autorégulation se fonde autour de quatre notions-clés. D'abord un élève qui est actif permet d'encourager l'investissement dans son apprentissage, de fixer les enjeux et de savoir les appréhender. En s'impliquant dans la conduite de ses apprentissages, il en comprend le sens. En effet, un élève impliqué est un élève qui souhaite avancer et qui a de la motivation pour continuer vers son but. Dans ces moments, l'enseignant peut s'effacer et lui laisser sa confiance pour que ce dernier bénéficie d'une liberté pédagogique.

Ensuite, se fixer un but encourage une autorégulation. L'enseignant a un rôle de guide dans cet apprentissage. Il a la tâche compliquée de fixer un but que l'élève va devoir découvrir (Hadji, 2012 ; 2015).

De plus, le feedback entre dans un processus d'autorégulation. Celui-ci est défini par Daele (2009) comme étant une information fournie par l'enseignant à l'élève après son évaluation.

Cependant, d'après Perrenoud (1998), un feedback représente uniquement un message. C'est le destinataire qui doit le comprendre afin de l'appliquer. L'enseignant est présent pour faire passer un retour à l'élève. Toutefois, le message n'a aucun impact si ce dernier n'en prend pas note ou ne désire pas l'entendre. Il ne faut pas confondre une intervention par une régulation. Seul l'apprenant peut se réguler par l'intervention d'un guide.

D'après Hadji (2012), il est prescrit d'entrer dans le processus cognitif de l'enfant pour comprendre ce qui s'est passé et pouvoir mettre en place des stratégies afin de permettre à l'élève de continuer sur cette voie ou de la modifier pour atteindre le but fixé. L'enseignant, lors de ces feedbacks, a pour objectif d'utiliser intelligemment les erreurs des élèves pour en faire des outils nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage.

Enfin, la quatrième notion porte sur l'ajustement. Cela peut être réalisé par l'enseignant lors des évaluations formatives. Elle n'est pas à confondre avec l'évaluation sommative. Selon Debouchet (2001), cette dernière consiste en une vérification des acquis en fin de séquence. Or, dans une évaluation formative, le but est justement de pouvoir situer l'élève dans ses apprentissages au cours de ceux-ci. Elle se présente comme un outil pour les deux acteurs. Du point de vue de l'enseignant, l'évaluation formative permet de mettre d'autres exercices à disposition de l'enfant pour aborder le sujet compris ou non. Par rapport à l'apprenant, elle met en avant ses difficultés pour qu'il trouve un moyen de les dépasser. Cela correspond tout à fait à la volonté de placer l'élève en situation d'autorégulation pour lui permettre de trouver les solutions, afin d'atteindre son but. Ces évaluations formatives peuvent donner un point d'entrée sur l'autonomie. Selon Hadji (2012), ces dernières consistent à observer pour permettre de bonnes régulations, une compréhension de ce qui se passe dans la tête de l'élève dans le but d'ajuster ses interventions et d'optimiser les apprentissages. De ce fait, l'élève va pouvoir se réorienter ou ajuster son processus sur les buts, mais aussi envers les actions pour y parvenir. Lorsque l'on parle d'évaluation formative, nous parlons aussi d'autoévaluation. Cette dernière permet à l'élève d'autoévaluer sa pratique, afin qu'il se sente plus acteur dans son apprentissage. Elle représente uniquement un temps dans le processus de l'autorégulation.

Pour permettre une autorégulation, il est également important de parler de la métacognition. D'après Meirieu (1996), ce principe sert à effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage. L'élève peut se mettre dans une position au-dessus de sa pratique pour pouvoir se questionner sur ses actions et ses apprentissages. Cette réflexion extérieure peut se faire avec l'aide des pairs, des maîtres et des supports. L'enfant n'est plus dans un processus, mais face à ce dernier.

Même si toute autorégulation n'a pas forcément besoin de la métacognition, cette dernière est importante pour prendre conscience de son propre fonctionnement. Après une autoévaluation, l'enfant peut se mettre dans une posture métacognitive, afin de pouvoir effectuer de l'autorégulation. Selon Hadji (2012), il y a trois types de situations demandant, ou non, l'utilisation de la métacognition. La première repose sur l'autonomisation de l'élève qui n'a plus besoin de l'aide de l'enseignant. La deuxième est une métacognition externe qui provient, par exemple, d'une grille de contrôle à cocher donnée par l'enseignant. Enfin, la dernière situation concerne le développement métacognitif de l'élève pour décrire un processus, l'analyser et le conceptualiser. La métacognition représente donc un facilitateur dans l'autorégulation.

1.2.4 Point de vue personnel sur l'apprentissage autorégulé

Au niveau de la pédagogie, il est important de prendre du recul face à notre pratique pour se plonger dans les théories et vice-versa. Souvent, en tant que stagiaire, nous avons pu remarquer que les enseignants titulaires ne se plaçaient que très rarement dans une posture réflexive. Il arrive qu'ils oublient de se placer dans une posture métacognitive. Or, c'est un élément clé pour transmettre la notion d'autorégulation.

Face à l'autonomie, les théories sont diverses. Cependant, tous les pédagogues se rejoignent sur le fait d'introduire l'élève dans son apprentissage et de, surtout, lui transmettre le sens par l'atteinte d'un but. Personnellement, c'est un aspect de la pédagogie qui m'inspire grandement. Au travers de nos diverses expériences professionnelles, nous avons pu constater que les élèves se sentent réellement impliqués lorsqu'ils savent dans quelle direction ils se dirigent. De plus, nous pensons qu'en ayant confiance en l'enseignant, l'élève dit « peu autonome » peut se sentir épaulé et guidé, afin de se laisser aller dans une autonomie qui lui est propre. Par cette manière de faire, l'autorégulation s'articule autour de l'élève pour l'amener à orienter la gestion de ses apprentissages.

Par rapport au processus d'autorégulation, nous sommes en accord avec Hadji (2012 ; 2015). L'apprenant, le but, le feedback et l'ajustement sont des points essentiels pour mener l'élève vers une autorégulation. Nous pouvons aussi voir ces notions comme des pièces s'imbriquant dans un puzzle constituant la vie scolaire de l'élève. L'apprenant se fixe un but. Ces deux pièces viennent s'imbriquer dans un feedback donné sous diverses formes et lors de différents moments d'apprentissage pour, ensuite, aboutir sur des ajustements au niveau du but ou des méthodes pour y parvenir. Ce que nous trouvons intéressant, c'est d'observer ce puzzle qui se constitue depuis les premières années scolaires pour s'élargir toujours plus.

1.3 Question de recherche : quelles sont les actions que les enseignants mettent en œuvre pour le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève

La question de recherche pour ce travail est la suivante :

Quelles sont les actions des enseignants lors d'un soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève ?

Certains enseignants appliquent, consciemment ou non, le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève. Selon Zimmerman (2008), celui-ci consiste à appliquer son enseignement sur trois phases principales. La première correspond à l'anticipation face à la tâche, afin de s'intéresser plus particulièrement aux objectifs. La deuxième, à savoir la phase de mise en œuvre, demande une réflexion quant à la volition constante de l'élève. Enfin, la réflexion face à la tâche constitue la troisième phase. Cette dernière consiste, pour l'enseignant, à poser les bonnes questions pour donner l'opportunité à l'élève de s'interroger sur ses pratiques. Bien entendu, ces phases représentent un cycle qui se perpétue au cours de chaque activité.

Par cette recherche, nous nous posons plus interrogations. En effet, il s'agit d'une étude quantitative en raison du manque de théorie dans nos régions. C'est pourquoi nous n'émettons aucune hypothèse, mais nous nous questionnons, à savoir : Quelles sont les actions que les enseignants offrent lors d'un soutien à l'apprentissage autorégulé des élèves ? Comment les enseignants s'y prennent-ils pour les mettre en place ? Dans ce sens, quel est le niveau d'autorégulation des élèves dans les tâches proposées ? Quelles sont les modifications qu'un enseignant peut mettre en place après avoir enseigné de manière à apporter le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève ?

Chapitre 2. Méthodologie

Dans ce deuxième chapitre, nous souhaitons développer des aspects concernant notre technique de méthodologie. Dans un premier temps, nous allons expliquer les fondements méthodologiques, à savoir les aspects théoriques de la méthodologie. Nous effectuons une recherche qualitative avec une approche PAO (prédire, agir, observer) et une démarche d'innovation. Dans un deuxième temps, il s'agit de présenter la nature du corpus, soit les moyens utilisés pour récolter les données à traiter. Notre recherche passe par un premier entretien se basant sur le schéma de Zimmerman (2008), puis par des observations s'appuyant sur une grille d'observation et, enfin, un second entretien en autoconfrontation simple. Par ailleurs, nous citons le choix quant à l'échantillonnage choisi pour mener nos analyses. Ce dernier est constitué d'enseignantes du domaine public au cycle 2. Au cours d'un troisième temps, nous expliquons les méthodes et les techniques d'analyse des données. Au cours de celui-ci, nous relatons nos intentions face à la manière de procéder à la transcription. Nous nous inspirons du modèle ICOR pour mener les transcriptions lors des observations. Les entretiens a priori et a posteriori sont, quant à eux, écrits de manière orthographique.

2.1 Les fondements méthodologiques choisis pour observer le soutien à l'apprentissage autorégulé

Au cours de ce sous-chapitre, il est important de clarifier les termes concernant la méthodologie. En effet, cette recherche est de type qualitatif pour permettre une meilleure compréhension et interprétation des données. L'approche utilisée est celle de PAO (prédire, agir et observer) pour laquelle Giglio et Perret-Clermont (2012) préconisent quatre étapes inscrites dans un cycle permettant l'acquisition de nouveaux savoirs pour la pratique de l'enseignement. La démarche se veut d'innovation pour permettre à l'enseignant de porter un regard sur sa pratique, de la modifier et de transmettre ce qu'il a appris.

2.1.1 Recherche qualitative

Au sein d'une recherche, deux types d'approches sont envisageables, à savoir la quantitative ou la qualitative. L'approche quantitative (Explorable.com, 2009) se concentre sur la construction d'un modèle statistique par la classification de caractéristiques choisies. L'échantillonnage est donc varié pour permettre de créer des figures permettant d'interpréter les données. L'autre approche (Kakai, 2008), d'ordre qualitatif, permet d'analyser des données écrites, orales ou observables par les comportements.

C'est une méthode qui cherche à écouter, comprendre et interpréter des éléments qui ne peuvent pas être transformés en statistiques.

Pour effectuer cette recherche, le choix se porte sur les diverses actions des enseignants face au soutien à l'apprentissage autorégulé. Le but consiste à étudier ces dernières pour tirer des conclusions sur les stratégies utilisées par des enseignants provenant d'écoles publiques. Voilà pourquoi la concentration se fait sur un échantillon plutôt réduit, soit qualitatif. Lors de cette recherche, il importe peu de mener des statistiques. Le but est de prendre en considération les réponses obtenues par les enseignants pour ensuite pouvoir les analyser, afin d'aboutir à une présentation des pratiques utilisées par les enseignants lors du soutien à l'autorégulation.

2.1.2 Approche PAO (prédire, agir et observer)

L'approche utilisée pour cette recherche consiste en la méthode PAO (prédire, agir et observer). Cette méthodologie a été proposée par Giglio et Perret-Clermont (2012). En effet, cette dernière permet l'acquisition de nouveaux savoirs par rapport à des pratiques d'enseignants. Elle se veut formative pour aider la formatrice, l'enseignant ou le chercheur à affiner ses ressources visant à développer sa pratique professionnelle. Le but de la méthode est de mener ces trois statuts, représentées par une seule ou plusieurs personnes, dans un processus actionnel impliquant une remise en question ou une amélioration face à ses pratiques. Lors de la PAO, quatre phases sont effectuées de manière cyclique (voir *figure 2*) :

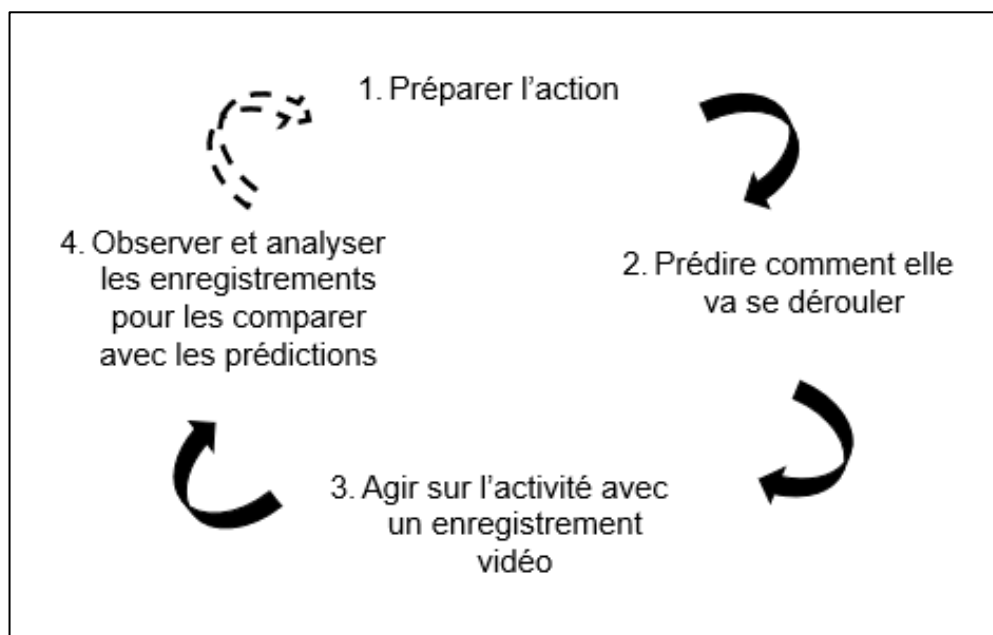


Figure 2 : D'après la démarche cyclique tirée de Giglio & Perret-Clermont (2012, p. 135).

1. Préparer l'action : cette phase a pour but de préparer l'activité. L'enseignant réfléchit à la confection de cette dernière, afin de l'introduire aux élèves.
2. Prédire comment cela va se passer : lors de l'entretien avec l'enseignant, le chercheur prend note des traces permettant de mener à bien la leçon. Ensemble, ils abordent les éléments pouvant se produire lors de l'intervention.
3. Réaliser l'activité et l'enregistrer en vidéo : une fois le premier entretien réalisé, il convient de venir enregistrer l'intégralité de la leçon à l'aide d'une ou deux caméras vidéo. En effet, au cours de cette recherche, une caméra est positionnée en face pour obtenir un plan de l'ensemble de la classe. Une seconde, suit l'enseignant pour permettre d'enregistrer les moments où ce dernier pratique le soutien face à l'autorégulation de l'élève.
4. Observer et analyser les enregistrements, les comparer avec les prédictions : après la réalisation de l'activité, l'enseignant revient sur ses prédictions en les confrontant avec les observations obtenues en phase 3. Lors de cette phase, l'enseignant prend conscience de ses pratiques pour pouvoir les réajuster ou les modifier. Bien évidemment, la confrontation a pour but d'apprendre ou de clarifier la notion de soutien à l'autorégulation de l'élève encore en développement. Toutefois, il faut être conscient que la réalité est bien plus complexe que les prédictions.

Ce cycle peut être répété pour permettre d'enrichir, d'affiner, d'améliorer et de discerner les phases et les aides apportées lors d'un apprentissage autorégulé.

Par ailleurs, la méthode PAO permet de ne pas contraindre l'enseignant à effectuer une activité spécifique à la recherche. L'exercice prévu n'a aucun impact sur le résultat. C'est l'application de l'enseignant qui est observée et non la branche enseignée. Le soutien à l'autorégulation de l'élève peut être mené constamment dans un enseignement.

« Cette approche permet également aux enseignants et aux formateurs d'enseignants de découvrir quels sont leurs a priori et de travailler à les dépasser, de vérifier leurs intuitions et hypothèses, et de consolider ou élargir leurs pratiques d'enseignant et leur compréhension des effets de ce qu'ils font. De plus, cette démarche peut permettre un développement d'outils ou de séquences didactiques scolaires utilisables par d'autres enseignants ou un développement de dispositifs ou d'activités de formation professionnelle utilisables par d'autres formateurs d'enseignants. » (Giglio et Perret-Clermont, 2012, p. 137)

Par cette approche, l'enseignant peut porter un regard réflexif sur ses prédictions et sa réelle mise en œuvre du soutien face à l'autorégulation de l'élève pour permettre de progresser, de corriger ou d'adapter sa pratique lors des leçons ultérieures.

2.1.3 Démarche d'innovation

Au cours de ce mémoire, la démarche se veut d'innovation. En effet, la recherche tend à explorer les pratiques déclarées des enseignants, afin de les transformer dans un système pouvant s'appliquer à tous en rapport avec le soutien à l'autorégulation de l'élève.

D'après Dubé (2012), la démarche d'innovation est un processus constitué de plusieurs étapes pour arriver à une transmission des nouvelles connaissances. Tout d'abord, il s'agit de commencer par une compréhension du problème en passant par une recherche fondamentale pour étudier principalement les aspects théoriques de l'étude. Ensuite, celle-ci devient appliquée, afin de pouvoir acquérir les notions pratiques. Une troisième étape représente l'application des connaissances vues. Ces modifications sont adaptées, transmises et enfin diffusées.

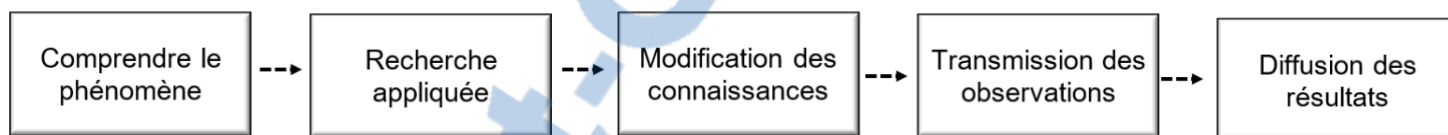


Figure 3 : Tirée de l'innovation : définitions et concepts (Dubé, 2012, p.4)

Dans cette recherche, il est important de comprendre le phénomène du soutien à l'apprentissage autorégulé. Elle se veut d'innovation, car chacune des étapes exposées ci-dessus est exploitée. L'étape de la recherche appliquée correspond au moment du premier entretien. Le développement expérimental se réfère à l'application de ce système par l'enseignant sans qu'il soit observé. L'adaptation technologique, quant à elle, nous plonge dans la phase d'observation et de modification de la manière de faire de l'enseignant. Puis, le transfert technologique représente le second entretien qui pousse l'enseignant à réfléchir sur les gestes ou les paroles qu'il a réussi à communiquer ou non. Enfin, la diffusion rime avec la transmission des nouvelles connaissances par le biais de ce mémoire.

2.2 Récolte des données : observer les actions de deux enseignantes du cycle 2

Ce projet de recherche vise à analyser les phases du cycle lors du soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève. L'intérêt se prête principalement aux actions de l'enseignant. Pour cela, la méthodologie PAO (prédire, agir et observer) décrite par Giglio & Perret-Clermont (2012) est appliquée. La phase de prédiction permet aux enseignants d'avoir le bagage théorique pour pouvoir effectuer une leçon avec du soutien à l'apprentissage autorégulé. De plus, cette première phase lui permet de penser à ce qui va se passer. Ensuite vient la phase d'agissement qui se déroule en classe et est enregistrée à l'aide de caméras et de micros. Enfin, la dernière phase, à savoir celle d'observation, permet de mener la discussion avec l'enseignant sur les pratiques qu'il a effectuées au cours de la leçon et celles qu'il a omises de faire.

2.2.1 De l'explication à la constatation en passant par la mise en œuvre

Pour mener à bien la récolte de données, il est souhaitable d'effectuer deux entretiens et une observation sur le terrain. La première entrevue consiste à expliquer aux enseignantes le principe du soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève. Il est indispensable de prendre en témoin le schéma de Zimmerman (2008), *figure 1* de ce mémoire. Cela permet d'avoir une base imagée pour expliquer en détail chacune des trois phases du cycle. Grâce à ces précisions, l'enseignant voit ces termes clarifiés. Cela permet de faciliter les futurs entretiens, afin que l'enseignant et le chercheur aient le même vocabulaire. La deuxième rencontre se passe sous une forme d'observation. En effet, il faut se rendre dans les classes avec deux caméras et un micro-cravate pour l'enseignant dans le but d'enregistrer le déroulement de la leçon et l'application du soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève. Par l'enregistrement sonore et vidéo, il est possible de revoir et d'observer davantage les moments clés. Il est primordial de posséder cela pour permettre une bonne analyse concise des données. Enfin, le travail se fait seul en visionnant et en sélectionnant des morceaux de films. Puis, le dernier entretien est en autoconfrontation simple. Cette méthode consiste à confronter l'enseignant à son activité par le support d'enregistrement audio, photos ou vidéo. Cela lui procure un regard extérieur permettant d'expliquer ses intentions. De plus, d'après ce type d'entretien, l'enseignant va pouvoir dire ce qu'il a fait et, également, ce qu'il a omis de faire. Par ailleurs, les élèves reçoivent une fiche leur permettant de noter ce qu'ils savent sur le sujet avant de commencer la recherche, les ressources utilisées et ce qu'ils ont appris une fois la leçon terminée.

2.2.2 La prise de contact avec les enseignantes

À ce point, il est important de clarifier les protocoles, ainsi que la procédure à adopter lors de cette recherche. La rigueur face à l'organisation est importante pour ce travail, afin d'obtenir les données à l'avance pour les analyser.

Tout d'abord, la prise de contact est significative. Il a fallu contacter, par mail, une enseignante de 6e HarmoS de Suisse romande en lui demandant s'il était possible de m'accorder du temps pour ma recherche. Grâce à son accord, la demande au sein des écoles publiques s'est arrêtée. Une école Montessori de Suisse romande a également été contactée par son site internet, en vain. Après ce manque de suivi, nous avons réalisé que les écoles privées étaient peut-être moins disponibles à ouvrir leurs portes. Nous avons donc décidé de relier la seconde enseignante à la première en choisissant une personne avec plus d'années d'expérience. Elle est titulaire d'une classe au cycle 2 et fait également partie du système d'évaluation. Ainsi, pour ce mémoire, nous sommes en relation avec une enseignante de 8^e HarmoS dans un collège des environs de Neuchâtel.

Selon la méthode PAO (prédire, agir et observer), il faut effectuer en premier lieu un entretien avec l'enseignante pour lui expliquer le déroulement et le but de ce mémoire. Certains enseignants ne connaissent pas le terme d'autorégulation, tout comme les phases le constituant. Il est important de mener un entretien, afin que toutes les notions aient la même signification chez les participants. Après cela, l'enseignante effectue quelques leçons pour pratiquer le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève. Cela lui permet déjà de porter un regard important sur sa pratique pour en être consciente lors du second entretien. Puis, quelques semaines plus tard, il convient de venir filmer à l'aide de deux caméras. La première est placée en face des élèves et la seconde sur l'enseignante. De plus, l'ajout d'un micro-cravate à l'enseignante permet de profiter de chaque échange avec un élève, un groupe d'enfants ou l'ensemble de la classe. Lors de ce temps, la branche n'a aucune importance, mais doit être de type « tâche complexe » et en activité individuelle. Cette dernière, selon une présentation de l'Académie de Strasbourg (2016), permet de mobiliser des ressources internes et externes pour réussir une activité. Il faut utiliser les trois types de savoirs : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Elle permet l'expression des compétences d'un élève. Les leçons devraient toutes comporter ces trois phases du tableau de Zimmerman (2008) représentant un cycle. Par ailleurs, le but se trouve dans l'observation des moments où l'enseignante, par ses actions, applique les trois phases du cycle de soutien à l'apprentissage autorégulé. Ce déroulement se pratique chez les deux enseignantes. Il est important que la procédure soit la même pour permettre une totale analyse presque commune des données.

Une fois ces images tournées, il faut en sélectionner des extraits pertinents pour la recherche, afin de les montrer à l'enseignante autour d'un entretien en autoconfrontation simple comme expliqué ci-dessus. En effet, cela permet d'avoir un retour sur les activités et les démarches de l'enseignante pour lui permettre de se rendre compte de ses actions. Puis, ce sera au chercheur de traiter les informations au cours de l'analyse des données. Dans le but d'en tirer une conclusion permettant d'obtenir les meilleures actions pour pratiquer le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève.

Concernant l'autorisation parentale, il n'y a pas eu besoin de la demander. Les parents ont signé un document donnant la permission de filmer leur enfant tout au long de l'année. En outre, les images vont rester confidentielles et dans un cadre d'études. Elles ne seront en aucun cas divulguées publiquement. Cependant, cette autorisation se trouve sur une fiche personnelle contenant des informations confidentielles sur l'élève et ses proches. C'est pourquoi il est impossible de se la procurer et/ou de la divulguer. Néanmoins, cette dernière peut être consultée auprès de l'enseignante titulaire.

2.2.3 Présentation des enseignantes

Dans ce chapitre, il est important de parler de l'échantillonnage. Pour ce mémoire, le choix s'est posé sur deux enseignantes du cycle 2. La première a une classe de 6^e HarmoS en ville de Neuchâtel. Cette dernière se compose de 16 élèves qu'elle suit depuis la 5^e année. L'enseignante a fini la HEP-BEJUNE il y a trois ans environ. Par ailleurs, elle participe à beaucoup de formations continues importantes pour son travail. L'enseignante est mandatée par le SEO (Service de l'Enseignement Obligatoire) pour se rendre dans certains collèges, afin d'expliquer le nouveau système d'évaluation du cycle 2. La seconde enseignante travaille depuis près de dix ans avec des 7^e et 8^e HarmoS. À présent, elle enseigne dans une classe de 8^e dans les alentours de Neuchâtel. Elle connaît également ses élèves depuis une année. Sa classe est composée de 20 enfants. L'enseignante suit actuellement le module pour devenir FEE (formatrice en établissement), afin d'encadrer des étudiants de la HEP-BEJUNE. Le point commun avec la première est qu'elle fait également partie du comité concernant le nouveau système d'évaluation du cycle 2.

En choisissant ces deux enseignantes, qui font toutes deux partie du système d'évaluation, il est possible de toucher la phase d'autoévaluation importante dans l'apprentissage autorégulé. Comme le dit Cartier (2007, citée par Mottier Lopez, 2017), l'autoévaluation permet d'évaluer sa propre pratique pour savoir comment progresser, afin d'atteindre les objectifs visés. Elle permet de mener à des ajustements importants pour la suite des apprentissages.

Par ailleurs, une des phases du cycle de Zimmerman (2008) permet à l'élève de procéder à de la métacognition. Cette dernière a pour but de réfléchir non seulement à l'évaluation, mais aussi à tous les autres moments importants dans l'apprentissage.

2.3 Transcriptions et enregistrements audiovisuels

Pour pouvoir traiter les données, il est indispensable de transcrire les enregistrements audios des entretiens avec les enseignants. De plus, les actions visibles devront également être décrites.

2.3.1 Le choix de la transcription selon les conventions ICOR

Dans cette recherche, quatre entretiens sont menés, ainsi que deux observations. Le but est de retranscrire les interactions pertinentes de l'enseignant avec les élèves, ainsi que les entretiens entre ce dernier et le chercheur. Pour ce faire, des conventions de transcription sont nécessaires. Ces dernières sont tirées des conventions ICOR (Bart & al., 2013).

Pour respecter l'anonymisation, le locuteur est cité par un pseudonyme défini par des majuscules. L'enseignante a comme identifiant « J » ou « MC » suivant laquelle parle. Par ailleurs, il est important de numéroter les interventions. C'est pourquoi, pour chaque transcription d'observation, il y a un numéro se référant à la prise de parole. Par exemple, pour l'enseignante parlant la seconde fois, il est noté : « J.2 ». S'il est impossible d'identifier le participant alors, il est écrit « ? ».

Concernant les entretiens réalisés a priori et a posteriori, la transcription orthographique des dires de l'enseignant et de l'interrogateur est suffisante. Il est plus adéquat de se focaliser sur quelques moments clés de l'entretien. L'accent est mis sur les prises de conscience et les explications pour constituer l'analyse.

2.3.2 Enregistrements audiovisuels

Tout d'abord, la collection des données se fait par l'enregistrement audio en ce qui concerne les entretiens. Ces derniers sont transcrits de la manière citée ci-dessus. Concernant le premier entretien, à savoir celui servant à prédire, il n'y a pas eu de mise en commun des dires des deux enseignantes. Les données sont traitées de manière distincte. Toutes deux vont avoir différents points de vue sur la question de ce mémoire. Par la retranscription complète de ces derniers, il est important de traiter chaque propos par thème. Le guide d'entretien est construit comme une forme d'entonnoir pour permettre la place à des questions de plus en plus précises. Cela permet de regrouper les données plus facilement.

L'opération d'étiquetage se déroule par la numérotation des interventions représentant la prise de parole des intervenants.

À propos des données filmées pour la partie observation, il faut commencer par regrouper les vidéos en raison des caméras. L'une se situe au fond de la classe, reliée par un micro-cravate à l'enseignante, pour capturer toutes les interactions avec les élèves. L'autre est mobile et suit l'enseignante dans ses déplacements. L'opération d'étiquetage est donc faite en répertoriant les interventions de manière détaillée, à savoir avec des numéros correspondant à la caméra et à l'intervention filmée, afin que les données soient facilement retrouvables. Dans le but de trier les nombreuses données, toutes les vidéos sont regardées pour obtenir une vision d'ensemble importante de ce genre de travail. Après ce premier visionnage, une démarche de regroupement des données est effectuée pour séparer le film en trois parties se référant aux trois cycles du soutien à l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (2008). Puis, arrive l'opération de sélection d'extraits des données. Durant les interventions des enseignantes, certaines montrent un fort lien avec le soutien à l'apprentissage autorégulé alors que d'autres non. C'est pourquoi il est intéressant de les sélectionner en notant le nom de la vidéo, les minutes de l'extrait, ainsi que les observations faites par le chercheur.

Pour le second entretien, il est indispensable d'enregistrer chacune des interactions, et de les retranscrire, afin de pouvoir les analyser dans les moindres détails. L'opération de marquage est similaire au premier entretien. En effet, les interactions sont répertoriées par des initiales et des numéros se rapportant au moment de la prise de parole. De plus, ces données sont triées par thèmes, soit les cycles de Zimmerman (2008), pour obtenir une continuité dans la recherche.

2.3.3 Traduction des phases de Zimmerman (2008)

D'après Blanchet & Gotman (2001), il existe l'analyse linguistique et l'analyse de contenu. Au sein de la première, l'utilisation du langage est le point à étudier. Lors de la seconde, le sens des dires a bien plus d'importance. Cette recherche se base sur une analyse des contenus et les traite par thématiques. L'entretien est donc découpé et regroupé par thèmes pour les étudier. Dans ce mémoire, les trois phases du cycle de Zimmerman (2008) représentent les thèmes à aborder. Ces thèmes serviront de fil rouge pour l'analyse des données.

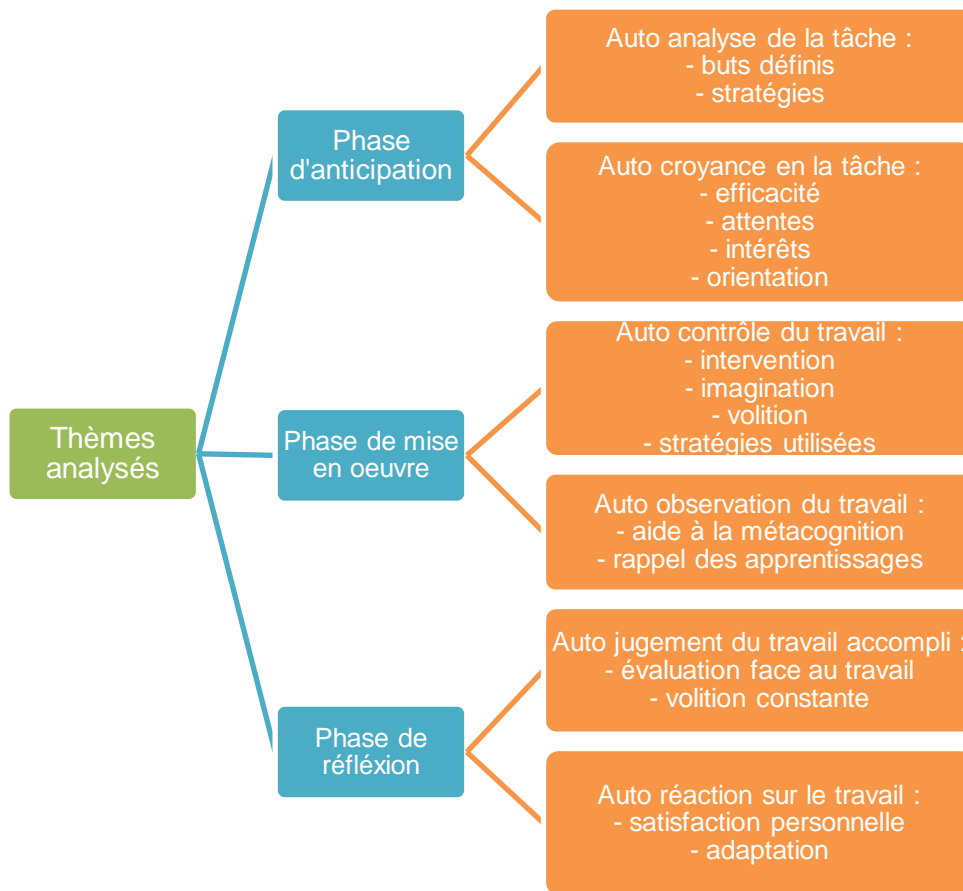


Figure 4 : Les thèmes analysés (Réalisation propre, tirée de Zimmerman, 2008)

Chapitre 3. Résultats et analyse : soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève

Les données récoltées, à la suite des deux entretiens et de l'observation filmée en classe, ont été traitées globalement par une relecture, un regroupement par thèmes et une sélection d'extraits, afin de pouvoir les analyser. Le choix a été de procéder par analyse thématique en se référant aux trois phases présentées par Zimmerman (2008) pour les mettre en lien avec Hadji (2012 ; 2015). Le premier entretien sert de base durant lequel les enseignantes se présentent, parlent de leur classe, de leur formation, etc. Cela dans le but d'aboutir sur leur manière de percevoir le thème de ce mémoire, à savoir le « soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève par l'enseignant ». Ensuite vient l'observation en classe qui a été filmée durant 45 minutes avec un micro-cravate servant à enregistrer chaque interaction entre l'enseignante et ses élèves. Le second entretien en autoconfrontation simple sert à récolter les dires des deux enseignantes face à leur pratique. Au cours de ce chapitre, chaque enseignante est mentionnée par un prénom fictif, à savoir Marie-Claude et Juliane, afin de respecter leur anonymat. De plus, tous les extraits de retranscription se trouvent dans les annexes. Il est possible de s'y référer grâce au nom de l'entretien et à celui de l'enseignante concernée.

3.1 La planification de l'action

Au sein de ce sous-chapitre, les données récoltées lors des premiers entretiens servent de prédictions pour le reste de l'analyse du mémoire. En effet, le but de ces derniers est de pouvoir poser le cadre de la recherche en fonction de ce que les enseignantes savent déjà. L'entretien a été construit en forme d'entonnoir. Tout d'abord, des questions d'ordre général ont été posées. Puis, des interrogations plus spécifiques sur la notion d'apprentissage autorégulé ont été abordées pour ensuite passer au soutien à l'apprentissage autorégulé. Cela a permis de différencier ces termes.

Voici des extraits, retranscrits d'après les enregistrements, permettant d'observer comment les enseignantes répondent à une question concernant leur compréhension face à la notion de soutien à l'apprentissage autorégulé. Voilà la réponse de Juliane :

C'est comment [...] l'élève est face à son travail. Par exemple, s'il est face à un exercice ou une tâche complexe. Qu'est-ce qu'il va mettre en place comme les connaissances qu'il a apprises et les compétences. Enfin quelles compétences il va mettre en place pour réaliser son exercice.

Qu'est-ce qu'il va utiliser de ce qu'on a vu préalablement pour réaliser son exercice. (Entretien de la prise de contact de Juliane)

Lorsque nous lui ajoutons le mot « soutien », Juliane nous explique que pour elle, il s'agit de mettre des aides à disposition pour permettre à l'élève de repartir sur la bonne voie sans pour autant lui donner la réponse.

Quant à Marie-Claude, elle comprend ces termes de la manière suivante :

Donc il s'agit d'un apprentissage où l'enfant doit trouver par lui-même aussi les solutions pour intégrer la matière. C'est-à-dire que l'enseignant est là pour le guider et l'enfant doit faire des liens entre ce que l'enseignant amène. (Entretien de la prise de contact de Marie-Claude)

Marie-Claude nous confie que son enseignement tendait davantage vers « *une manière frontale* ». Elle note aussi que les élèves prennent « *du savoir qu'on leur donne, mais qu'en fait ils ne l'intègrent pas* ». Dans ses dires, nous pouvons observer qu'elle souhaite changer son enseignement pour le diriger vers un aspect beaucoup plus centré sur l'autonomie des élèves dans l'apprentissage.

À la suite des entretiens, l'intérêt s'est porté sur la compréhension du terme « tâche complexe ». Ce dernier semble être plus connu chez les deux enseignantes, car elles font partie du nouveau système d'évaluation au cycle 2 et sont au clair sur ce dernier. Voici la réponse de Juliane :

La tâche complexe [...] c'est une activité où on est censé regrouper [...] nos trois types de savoirs sont donc les savoirs purs, les connaissances [...]. Les savoir-faire les différentes procédures qu'on peut mettre en place pour réaliser une activité et les savoir-être, c'est-à-dire les attitudes qu'on va avoir face à cet exercice, donc c'est tout ça en fait qu'on va mettre ensemble dans la tâche complexe. [...] c'est évident que les élèves doivent avoir vu préalablement des connaissances et différentes procédures pour réussir à la faire. Quand on leur donne une tâche complexe où ils n'ont jamais rien vu [...], c'est clair que ça ne va pas fonctionner. Il faudrait vraiment avoir les trois types de savoirs qui se retrouvent. Ils doivent mettre en place certaines compétences pour réaliser leurs tâches complexes. (Entretien de la prise de contact de Juliane)

Dans les propos de Juliane, nous pouvons comprendre que les savoirs « *purs* » représentent les connaissances. Les savoir-faire reprennent les diverses manières d'arriver à effectuer une activité. En ce qui concerne les savoir-être, ce sont les « *attitudes qu'on va avoir face à cet exercice* ».

Quant à Marie-Claude, elle rajoute que la tâche complexe consiste à « *mettre ensemble toutes les connaissances déjà acquises et vues précédemment pour pouvoir plus travailler les compétences* ». De ce fait, nous pouvons noter qu'elles définissent le terme de tâche complexe comme étant un travail regroupant le savoir, le savoir-être et le savoir-faire pour permettre l'acquisition de connaissances et de compétences.

Dans un quatrième temps, les questions se sont tournées en direction des détails concernant l'intervention menée en classe lors de notre observation. Juliane n'y avait pas du tout pensé. Pour elle, la tâche s'effectuait dans un trop long laps de temps. Au contraire de Marie-Claude qui avait décidé de mettre en place une activité de collaboration par groupe de trois à quatre élèves sur le thème du schéma narratif par « *petit groupe, par deux en fait, pour inventer une histoire qu'ils devront raconter* ». ¹

L'entretien relatif à la prise de contact était effectué dans le but de clarifier les termes employés par Zimmerman (2008). Il avait aussi comme objectif de prédire les actions que les enseignantes allaient mettre en place durant leur leçon. Toutefois, en raison d'incompréhensions communes, cela n'a pas pu être analysé comme souhaité.

3.2 Observations en classe et entretiens en autoconfrontation simple

Au sein de ce sous-chapitre, l'accent est mis sur les extraits choisis dans les films, ainsi que les commentaires émis par l'enseignante concernée lors du deuxième entretien en autoconfrontation simple. La séparation des trois phases est indispensable pour effectuer une

¹ La séquence a donc été filmée et racontée lors d'un entretien avec le directeur de ce mémoire. Toutefois, après une discussion très constructive, il s'est avéré que la consigne avait été mal comprise par l'étudiante et donc transmise faussement à l'enseignante. En effet, le sujet de ce mémoire se porte sur l'apprentissage autorégulé d'une nouvelle notion de manière individuelle. Or, dans ce cas, Marie-Claude confectionnait des groupes pour mettre des savoirs en commun, afin de parler du schéma narratif qu'ils étudiaient depuis un certain temps. C'est pourquoi, pour cette question, les données ont été faussées.

analyse plus concrète. De plus, au sein de ces regroupements, il y a encore une distinction entre les sous-catégories présentes dans le cycle décrit par Zimmerman (2008).

Comme dit précédemment, les activités effectuées pour l'observation en classe ont soit été réfléchies en dernière minute ou alors faussées et refilmées par la suite. C'est pourquoi il est important de les expliquer en quelques mots.

En effet, Marie-Claude a introduit l'accord du participe passé, plus particulièrement sur l'auxiliaire « avoir ». Ses élèves de 8^e HarmoS ont toujours retenu que l'auxiliaire « avoir » n'avait aucune incidence sur l'accord du participe passé. Toutefois, des fiches ont été confectionnées par l'enseignante, afin de trouver cette nouvelle règle. L'une comportait des exemples regroupés par thèmes, l'autre mentionnait une carte mentale et la dernière présentait un texte rempli d'accords du participe passé soulignés. À l'aide de ces trois feuilles (Annexe 5 : Fiches « règle de l'accord du participe passé »), les élèves devaient trouver seuls quand le verbe « avoir » pouvait s'accorder en fonction de son rôle avec le participe passé.

Quant à Juliane, elle a décidé d'entrer dans le thème de l'aire en géométrie par le soutien à l'apprentissage autorégulé. Les élèves, ayant vu précédemment le périmètre, devaient découvrir le mot « aire » en s'aidant de ressources disponibles dans la classe comme le dictionnaire, les ordinateurs, les manuels, etc. Son choix a été de ne rien dire concernant la matière de ce mot et de ne pas venir en aide aux élèves. Une simple fiche (Annexe 4 : Fiche « perte de mémoire ») leur expliquait le contexte avec deux questions auxquelles ils devaient répondre.

3.2.1 Phase 1 – En anticipant la leçon

Au sein de la phase d'anticipation, il est important pour le soutien à l'apprentissage autorégulé de se fixer une **auto-analyse** de la tâche, à savoir des stratégies ou des buts définis à l'avance. L'autre axe est d'avoir une **auto croyance** en la tâche pour, principalement, fixer ses attentes, montrer son intérêt à la tâche et orienter les objectifs comme le dit Zimmerman (2008).

Nous avons demandé à Juliane d'expliquer pourquoi elle avait décidé une mise en scène pour ses élèves, afin de commencer sa leçon. Elle a choisi de leur faire croire à une perte de mémoire. Eux avaient comme but de l'aider :

C'était pour contextualiser et puis rendre un côté un peu original pour les enfants, même si on sait très bien qu'ils n'allaient pas croire que j'avais eu une perte de mémoire (rires). C'était pour faire une mise en scène pour que ce soit un peu plus attrayant. (Entretien en autoconfrontation simple de Juliane)

Nous pensons que Juliane a théâtralisé la phase d'anticipation pour emmener les élèves vers une **auto croyance** selon Zimmerman (2008) permettant d'augmenter l'intérêt de l'élève.

Marie-Claude, quant à elle, décide d'introduire la thématique de la leçon par un exemple. Nous lui avons demandé pourquoi elle avait commencé par faire un retour sur le participe passé en l'exemplifiant avec des phrases types pour elle :

Mais j'avais l'impression que si tu leur donnes le terme, et ce n'est pas la première fois que je remarque que je parle d'un terme, ils ne savent absolument pas de quoi [...] on parle. Et puis, en fait, souvent ils voient les choses globalement les enfants, donc ils savent très bien, mais ils ne connaissent pas les termes, enfin ils ne savent pas de quoi on parle. Et puis c'est vrai que quand je les voyais écouter, je voyais bien qu'en fait ils me regardaient, m'écoutaient, mais comme pour dire vous pouvez parler chinois, ça ira tout aussi bien (rires). Et puis, c'est pour ça que je me suis dit qu'il fallait leur donner ce terme de participe passé. (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Pour elle, l'exemplification est importante pour simplifier l'entrée dans le terme du participe passé pouvant se révéler être relativement compliquée pour les élèves. Quant à Juliane, lors de ces débuts de leçons, qu'elle ne communique rien à ses élèves. Elle les laisse construire leur savoir en utilisant la perte de mémoire pour leur confier une « *mission* ». Marie-Claude préfère simplifier le terme du participe passé en l'exemplifiant pour faciliter la compréhension des élèves qui pourraient se sentir directement bloqués.

Toutefois, leur intérêt pour la tâche est grand. Toutes deux tendent vers une **auto croyance** en cette dernière, afin de transmettre leur envie. Pour cela, la stratégie utilisée est la même chez les deux enseignantes. Elles parlent de « *mission* » pour engager davantage l'enfant dans son apprentissage. Comme l'explique Juliane, il est important que l'enfant comprenne que la tâche à accomplir doit pouvoir se résoudre :

Oui... parce que dans une tâche complexe, on essaye de contextualiser ce qu'on veut faire et puis de leur donner une mission. Un but quoi. C'est ça le but au lieu de dire but moi j'utilise le mot mission pour leur dire qu'ils ont cette mission-là maintenant à résoudre. (Entretien en autoconfrontation simple de Juliane)

Par ces dires, nous pouvons observer que les enseignantes n'ont pas utilisé la même méthode pour entrer dans le soutien à l'apprentissage autorégulé. En effet, d'après Zimmerman (2008), la phase d'anticipation passe par deux axes. Celui de l'**auto-analyse** de la tâche représentée par des buts définis et par des stratégies. La première enseignante met en place des exemples et la seconde, quant à elle, écrit un mot au tableau en expliquant qu'il fallait l'aider à retrouver la mémoire. Pour les deux, l'orientation de l'objectif était claire. Il fallait laisser les élèves en autonomie plus ou moins complète, afin de les amener vers une règle ou une définition à trouver.

3.2.3 Phase 2 – La mise en œuvre de la tâche

La mise en œuvre, selon Zimmerman (2008), représente la deuxième phase face au soutien à l'apprentissage autorégulé. Cette dernière se compose de l'axe sur l'**auto contrôle** du travail représenté par l'intervention, l'imagination, la volition et les stratégies utilisées. Un autre axe est celui de l'**auto observation** du travail par l'aide à la métacognition et au rappel des apprentissages vus précédemment. Les deux enseignantes n'ont pas utilisé les mêmes méthodes pour soutenir cette phase.

Marie-Claude a choisi de passer dans les rangs dans le but d'interagir avec chaque élève. Comme elle nous l'explique dans son entretien en autoconfrontation simple, « *il est important d'avoir un regard sur le travail de chacun* ». De plus, elle confie que ce genre de déplacement vers chaque élève permet d'intervenir et de relancer l'enfant sur ce qu'il est en train d'apprendre ou sur un autre chemin à emprunter. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi elle commençait toutes ses phrases de demande par « *est-ce que tu sais comment t'y prendre ?* » ou encore « *qu'est-ce qui t'a aidé ?* », voilà comment elle nous répond :

[...] l'enfant il doit comprendre que c'est lui qui apprend pour lui-même. Et puis, si je lui donne la réponse, simplement il se dit que la maitresse me donne la réponse, je n'ai pas besoin de réfléchir, pas besoin de chercher. Tandis qu'en l'impliquant, en posant la question [...] dans l'action le but c'est que lui se sente concerné et puis [...] qu'il sache après comment faire. Est-ce que je me suis posé la question comment je pouvais faire. Parce que des fois c'est « je ne sais pas, mais je n'ai pas essayé ». Donc est-ce que tu t'es posé la question [...] comment je vais pouvoir faire ? Comment je m'y prends ? (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

L'observation se base également sur le fait que l'encouragement est indispensable dans ce genre de travail. Elle veut justement garder la **volition** (Houart, 2017) de ses élèves en les poussant à continuer et en leur faisant comprendre qu'ils doivent s'impliquer personnellement pour apprendre une notion sur l'accord du participe passé.

Puis, la discussion avec Marie-Claude se poursuit sur certains élèves auprès desquels elle a passé un peu plus de temps. Tout d'abord, nous retrouvons une élève ayant redoublé son année qui explique à Marie-Claude que « *quelque chose* » la perturbe en parlant de la règle concernant le verbe « avoir » au participe passé.

Oui, mais c'est vrai que [...] c'est une nouvelle posture à avoir, mais quelque part, typiquement l'année passée, on lui a donné la règle et elle ne s'en rappelle pas du tout. Donc quelque part de trouver la règle par elle-même, c'est quand même une validation de l'apprentissage pour eux [...]. C'est vrai que beaucoup, trop souvent, on leur donne les règles [...] puis on fait que [...] du drill pour exercer la règle. Mais quand on reprend une année après, ils ne savent pas ce que c'est. Donc quelque part c'est [...] nous obliger à la mettre vraiment en situation de recherche pour qu'ils trouvent eux et puis le jour où ils auront trouvé eux, ils auront compris. (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Nous observons que Marie-Claude est convaincue par le fait que l'enfant doit trouver par elle-même. Pour elle, les règles doivent non seulement être apprises, mais aussi comprises pour permettre à l'enfant de développer son apprentissage. Cela rejoint Zimmerman (2008) lorsqu'il parle d'**auto contrôle** de la tâche.

Concernant un deuxième enfant, l'enseignante l'encourage fortement dans son processus d'apprentissage qui semble être assez difficile à mettre en place pour lui. En effet, elle nous confie qu'il était parti dans « *des histoires de conditionnel* ». Il s'est tout de même lancé dans l'activité en surlignant des mots en couleur avec une certaine réticence. Marie-Claude lui a chuchoté la phrase « *t'as un petit bout de règles* », nous lui avons donc demandé pourquoi :

Oui t'as commencé, t'as déjà trouvé un petit [...] quelque chose. Donc en fait, ne dis pas je ne sais pas et puis je n'arrive pas et puis je ne sais pas faire parce que je n'arrive pas. T'as déjà trouvé ça donc note-le, t'as déjà un début de réponse. Parce que justement la réponse, c'est là qu'on est en tâche complexe, on est dans une procédure. Trouver sa procédure et il y est arrivé et il faut la continuer. (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Au sein de cet extrait, Marie-Claude pousse la **volition** de l'élève. Cette dernière représente, d'après Hourat (2017), un état où la volonté permet à l'élève de continuer l'activité. C'est un processus dynamique qui lui apporte l'envie de continuer. Comme dans cet exemple, l'enseignante lui permet d'avancer dans sa recherche et l'encourage en lui montrant qu'il est réellement sur la bonne voie.

Passons à une troisième enfant qui trouvait des correspondances, mais n'arrivait pas à expliquer le lien entre les éléments qu'elle soulignait en couleur. Marie-Claude lui fait observer que les mêmes couleurs sont regroupées « *là t'as mis en rose, là t'as mis en rose, là c'est vert, là c'est vert* ». Sans lui donner plus d'indications, elle lui demande d'observer plus attentivement dans le but de trouver un lien :

À retrouver ce lien. C'est bien parce qu'au début je leur dis vous pouvez mettre des couleurs [...], mais après il faut faire des liens entre ce qu'ils mettent en couleur. Parce que déjà la première démarche est bonne, ils mettent des couleurs justes. Disons qu'ils mettent des choses où l'on voit tout de suite le lien, mais eux ils ne font encore pas le lien. Donc je pense qu'il y a quand même des choses [...], mais ils n'arrivent pas à verbaliser. Et puis je pense que tant qu'ils n'ont encore pas verbalisé, c'est qu'ils n'ont encore pas compris complètement le tout. Ils ont vu des choses, mais ils ne sont pas encore passés à l'étape je verbalise, donc c'est complètement acquis pour moi, donc je comprends. (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Par cette observation, nous voyons que l'enseignante souhaite passer par une verbalisation pour aider l'élève à effectuer de la **métacognition**. Comme exposé au sein de la problématique de ce mémoire, Meirieu (1996) explique que ce principe est primordial pour que l'élève puisse se questionner sur ses apprentissages. Le maître est donc présent pour l'aider à se positionner en face de ses actions. Dans cet extrait, Marie-Claude pose des questions pour que l'enfant prenne de la distance sur les liens qu'elle a faits, afin d'en tirer des conclusions pouvant l'aider dans la construction d'un apprentissage.

Un autre enfant va expliquer à l'enseignante une règle avec la relation entre l'accord du participe passé et le complément de phrase qu'il pense avoir trouvée. Cependant, cette dernière ne fonctionne pas. Au lieu de le verbaliser comme ceci, Marie-Claude préfère démontrer par un exemple. Elle nous en explique la raison :

[...] C'est lui qui doit prendre conscience que non ça ne joue pas et puis qu'il faut retrouver autre chose. Parce que si je lui dis c'est faux, pour l'enfant, c'est super je le casse direct. (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Nous pouvons observer que Marie-Claude passe, une fois de plus, par l'exemple pour démontrer ce qu'elle attend. En effet, elle ne veut pas brusquer son élève et lui enlever toute envie, volition ou stratégie, mais plutôt l'inciter à comparer des classes grammaticales, afin de conclure par un non-fonctionnement de sa règle.

Au contraire de Juliane qui a décidé de laisser les élèves en pleine autonomie. Aucune ressource n'a été mise en place de sa part. Elle a décidé de ne préparer aucune fiche ou table avec des livres posés dessus par exemple. C'est une situation qui nous a été expliquée :

Ils avaient les ordis, le dictionnaire. C'est vrai que ça donnait déjà pas mal d'indications parce que le but était vraiment là, qu'ils se débrouillent par eux-mêmes. Enfin j'aurais pu leur préparer une fiche en leur montrant ce qu'était l'aire [...] je trouvais que le but c'était d'essayer, de se débrouiller par eux-mêmes, et puis fondamentalement s'ils ne trouvaient pas la réponse c'était pas grave. Il y avait plutôt ce côté recherche [...]. (Entretien en autoconfrontation simple de Juliane)

Nous remarquons que son but était de les mettre dans un « flou ». Pour elle, les laisser à l'abandon donnait un sens à son apprentissage. De plus, elle n'est pas passée dans les rangs. D'après une analyse compréhensive, nous notons que l'enseignante a l'envie de pousser ses élèves à, comme elle nous le confie, « *se débrouiller* » même s'ils « *sont partis sur a-i-r au lieu de a-i-r-e* ».

Au cours de cette deuxième phase, durant laquelle les élèves étaient libres d'utiliser les dictionnaires, les ordinateurs, les manuels, etc. beaucoup se sont approchés de Juliane afin d'obtenir des informations. Elle n'a, toutefois, jamais répondu. Au cours de l'entretien en autoconfrontation simple, nous pouvons constater que Juliane a l'intention de mettre en avant la recherche des élèves et non pas le résultat. Elle constate :

Si j'avais mis à un endroit le mot mathématique. Là, peut-être, que ça les aurait plus guidés. Là ils ne savent vraiment pas du tout de quoi on allait parler. (Entretien en autoconfrontation simple de Juliane)

Nous observons que le travail portait, selon elle, plus sur la recherche du domaine disciplinaire plutôt que sur le calcul de l'aire. Elle désire observer ses élèves construisant leur savoir avec le peu de moyens à disposition.

Pour conclure, nous pouvons observer que les enseignantes ont utilisé des manières complètement différentes pour mener cette deuxième phase. L'une était présente et souhaitait réellement que les élèves se placent dans une position **métacognitive** pour les pousser à la réflexion en passant par la **reformulation**. Au contraire de l'autre enseignante qui restait bien plus dans une position externe en attendant que les élèves se rappellent certaines **stratégies**

comme l'ouverture du dictionnaire ou encore celle de passer par des apprentissages vus précédemment. Nous voyons que les deux enseignantes étaient sur l'axe de l'**auto observation** du travail présenté par Zimmerman (2008), mais sous un angle différent.

Marie-Claude a plutôt insisté sur celui de l'**auto contrôle** avec une **volition** importante et un apport quant aux **stratégies** à utiliser. Cette dernière est restée dans l'**auto observation** du travail en accentuant la **métacognition** par ses questions. Juliane soutient ses élèves dans les interventions face à leurs apprentissages et dans une sorte d'**imaginaire**, car ils doivent penser la définition de l'aire.

3.2.3 Phase 3 — Passer par la réflexion

La dernière et troisième phase du cycle de l'apprentissage autorégulé toujours, selon Zimmermann (2008), est celle de la réflexion. En effet, les enseignantes soutiennent, par l'**auto jugement** du travail accompli, la manière dont les élèves s'autoévaluent, mais aussi la **volition** dont ils ont fait preuve durant la recherche. De plus, elles apportent du soutien quant à l'**auto réaction** du travail comprenant la satisfaction personnelle, ainsi que l'adaptation dont l'enfant fait preuve.

Durant cette phase, les deux enseignantes ont une nouvelle fois choisi des méthodes très différentes, mais complémentaires.

Juliane laisse les élèves prendre la parole afin d'expliquer, chacun à leur tour, les différentes définitions qu'ils ont trouvées. Ces dernières partent dans tous les « sens ». Toutefois l'enseignante termine en expliquant que la recherche aboutit sur le domaine des mathématiques. Puis, elle décide de tirer un parallèle avec le périmètre pour faire comprendre aux élèves ce qu'est l'aire. Par la suite, elle explique que les enfants de sa classe ont davantage appris la distinction entre le a-i-r et le a-i-r-e que le calcul de l'aire. Nous lui avons demandé si cela était réellement son but :

Alors ça oui et non parce qu'à la base ils auraient pu tous partir avec le « e » s'ils avaient bien regardé ce qui était écrit, donc je n'aurais pas eu forcément besoin de faire la distinction entre les deux. [...] Mon comportement s'adapte en fonction de ce qu'eux ont trouvé et ça je pouvais le prévoir sans prévoir [...] qu'ils n'allaient pas tout le temps trouver le a-i-r au lieu de l'a-i-r-e.
(Entretien en autoconfrontation simple de Juliane)

D'après ses dires, en notant au tableau uniquement ce mot, elle remarque que les élèves sont partis dans une fausse direction en ne prêtant pas un intérêt assez grand sur l'orthographe. Néanmoins, cela leur a été bénéfique vu qu'ils ont compris que l'orthographe

d'un mot avait toute son importance quant à sa définition. Juliane déclare « *c'est un peu de l'interdisciplinaire* ».

Pour Marie-Claude, l'approche était autre. La phase de réflexion s'est faite au tableau en créant une MindMap, appelée aussi carte mentale, pour permettre aux élèves d'organiser leur savoir. Nous nous sommes donc intéressés à connaître les raisons du choix de cette forme :

Oui, disons que les enfants qui sont visuels, ils ont quelque chose d'écrit au tableau. Les enfants auditifs, ils peuvent se dire quelque chose [...] ça aide tous les canaux. Puis, le fait que tu parles et que tu écrives, t'as vraiment tous les canaux autant dans l'entrée que dans le canal de réflexion après.
(Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Nous pouvons comprendre que Marie-Claude utilise cette approche pour que chaque enfant trouve son canal, afin de garder des données en tête.

Par la suite, elle tire un bilan positif sur les apprentissages des élèves. Pour elle, le fait de les avoir laissés seuls leur a permis d'apprendre une nouvelle notion à leur niveau. Ce qui signifie que certains ont retenu des informations qui devaient être acquises dans les degrés précédents. Comme ils ont découvert la notion de manière autonome, ils s'en rappellent davantage :

Mais typiquement l'enfant qui avait juste découvert que c'était un participe passé [...] maintenant chaque fois qu'il voit des participes passés, il me les sort. Donc lui, il a fait une découverte. Moi je ne lui ai rien dit [...], mais cette démarche-là il l'a découverte par lui-même. [...] quand j'enseigne comme ça je remarque que les élèves apprennent nettement plus la matière et puis qu'ils l'intègrent. Donc, à chaque fois, j'essaye de changer et puis d'évoluer pour moi, puis de passer la matière de manière un peu plus en tâche pour les enfants. (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Cela représente, selon Zimmerman (2008), de l'**auto réaction**. Les élèves ont réussi à adapter leur apprentissage sur une nouvelle notion apprise de manière autorégulée.

Pour clore, il est intéressant d'observer que les enseignantes sont convaincues que tous les élèves ont appris une nouvelle notion. En effet, chez Juliane, ils ont retenu la différence entre le mot a-i-r et a-i-r-e. Les élèves de Marie-Claude ont, quant à eux, tous appris une notion nouvelle à leur niveau, soit la notion de participe passé ou l'importance de l'auxiliaire « avoir ». Cependant, en procédant de cette manière, toutes deux ont pratiqué une mise en commun portant sur les apprentissages des élèves. D'après leurs dires, les

enseignantes ont privilégié l'**évaluation formative** qui est, selon Hadji (2012), une observation visant à mener de bonnes régulations. Elle guide la réflexion de l'élève, afin de modifier ses interventions pour optimiser les apprentissages.

Toutefois, cette activité aurait aussi pu se faire en **autoévaluation**. Cette dernière permet à l'élève d'autoévaluer sa pratique pour qu'il soit plus concerné par son apprentissage.

3.3 Entre le constat et la prise de conscience

Au sein de ce sous-chapitre, l'accent est mis sur un retour de la part des enseignantes concernant leur pratique. En effet, après avoir pratiqué une leçon en appliquant le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève, elles se sont mises face à leur enseignement, afin de discuter des modifications à apporter.

Marie-Claude portait un regard critique sur son enseignement lors du premier entretien. Elle le trouvait, comme repris du sous-chapitre précédent, « *très frontal avec des méthodes plutôt anciennes* ». Après plusieurs essais de changements et quelques cours suivis dans les formations continues, elle a décidé de modifier sa pratique. Elle nous explique :

Alors quelque chose à refaire oui. Bon ce n'est pas la première fois que je fonctionne dans ce style, sans savoir que c'était des apprentissages autorégulés [...]. Mais dans le style de travail, alors oui souvent je travaille par cette approche de tâche complexe, de recherche, de constructivisme et autre. Par contre, c'est vrai que de passer devant tous les enfants ça prend trop de temps. Il y a des points positifs, j'ai vu tout le monde alors que des fois [...] dans certaines leçons on n'arrive pas à aller vers tout le monde [...]. Par contre, les enfants qui décrochent, là alors on n'arrive pas à les ravoir et pour [...] certains enfants, c'était trop difficile la matière et puis eux ont vraiment décroché. D'ailleurs, il aurait fallu que je leur donne [...] la règle d'avant sans partir autant loin. [...] Mais ce n'est pas non plus toujours les enfants en difficulté qui ont besoin de notre aide. Les autres ont aussi besoin qu'on soit là. (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Par cet extrait, nous identifions une retenue de la part de Marie-Claude quant à l'apport de cette pratique pour les élèves en difficulté. Elle nous dit qu'il aurait fallu passer par d'autres étapes avant d'aboutir sur ce genre d'exercices. Selon elle, pour « *certaines enfants, c'était trop difficile la matière et puis eux ont vraiment décroché* ». Pourtant, elle laisse une porte d'entrée en expliquant qu'avec des notions plus à leur portée, ils pourraient y arriver.

Ensuite, elle nous confie que la seule chose qu'elle changerait serait le fait de passer dans les rangs auprès de chaque élève. Elle constate :

Alors la recherche de règles ça, je garderais. Les inciter à chercher avec les exemples ça, je garderais. Ce que je changerais c'est la façon de passer vers chacun. Peut-être que je prendrais deux, trois enfants [...]. C'est vrai que ça leur fait du bien de trouver par eux-mêmes, mais de faire sans toujours regarder le voisin, donc ça je trouve bien. [...] C'était très riche et tout le monde a pu avancer, mais [...] c'est trop long. (Entretien en autoconfrontation simple de Marie-Claude)

Toutefois, elle ne se voit pas les laisser seuls. Marie-Claude qualifie ce temps comme long surtout pour les élèves en difficulté. Elle ne sait pas si elle arriverait à trouver une manière de prendre les élèves par petits groupes, tout en laissant l'aspect d'individualité qu'elle apprécie et qui est important dans le soutien à l'apprentissage autorégulé. Cela rejoint la théorie sur la pédagogie dite nouvelle des écoles Steiner. Comme expliqué dans la problématique et selon Waldorf (2015), l'enseignant donne une autonomie à son élève, afin de le mettre au centre de son apprentissage tout en le laissant faire seul avec une personne servant de guide uniquement.

Par ailleurs, Juliane a laissé ses élèves en autonomie complète. Elle s'est mise dans cette position de guide sur laquelle les élèves pouvaient se reposer. Nous lui avons également demandé ce qu'elle changerait :

Soutenus dans leur apprentissage, de toute façon, ils étaient livrés à eux-mêmes, mais c'était le but [...]. Ils ne se souviendront pas le lendemain comment calculer l'aire. Ça, on va devoir reprendre exactement ce qu'est l'aire. Si j'avais voulu qu'il y ait plus de bonnes réponses, il aurait fallu que je mette plus de supports, de ressources pour [...] induire, les amener, mais ce n'était pas mon but. (Entretien en autoconfrontation simple de Juliane)

On observe que la question des ressources se pose une nouvelle fois. Pour rappel, Juliane a laissé ses élèves avec uniquement un dictionnaire et un ordinateur. D'après ses dires, elle savait qu'ils n'allaient pas trouver le calcul de l'aire. Pourtant, elle ne changerait rien et répète assidument que son but était d'observer comment les élèves s'en sortaient seuls et non de leur faire comprendre une nouvelle notion. Néanmoins, ils ont tous acquis la distinction entre a-i-r et a-i-r-e.

Pour terminer, il est intéressant de noter que les deux enseignantes changeraient un moment de leur pratique. En effet, toutes deux se demandent si la phase de mise en œuvre était la bonne. Juliane aurait voulu rajouter des ressources pour probablement accentuer l'axe de l'**auto observation** avec le rappel des apprentissages quant au domaine des mathématiques. Pour Marie-Claude, le fait de raccourcir le temps de passage dans les rangs, afin d'avoir toujours une volition chez les élèves en difficultés, est une possibilité à envisager.

3.4 Discussion : mélanger la théorie et les observations

Dans ce sous-chapitre, l'accent est mis sur les liens entre l'analyse des données et des théories répertoriées dans le chapitre de la problématique. Ceci ouvre la discussion sur les apports de ce mémoire.

Comme expliqué dans la problématique, l'apprentissage se base sur quatre notions clés selon les divers travaux détaillés de Hadji (2012 ; 2015). L'élève doit être actif, il faut fixer un but. Les feedbacks sont importants à transmettre et les ajustements doivent être effectués intelligemment.

Tout d'abord, selon Hadji (2012), la pédagogie du « construire soi-même » ses apprentissages est un facteur de réussite. L'élève a pour but d'être actif dans son apprentissage. Au cours de l'observation menée dans le cadre de ce mémoire, nous avons pu constater que les enseignantes ont pris conscience de l'importance de les laisser seuls. Juliane a, d'après nous, suivi un type de pédagogie selon Célestin Freinet, comme l'explique la théorie de Barré (1996). En effet, elle choisit de laisser l'élève dans une sorte de tâtonnement expérimental lui permettant d'adopter les positions de chercheur et d'acteur face à son savoir qu'il peut développer sans l'aide de l'enseignant. Elle répond également aux dires de Jonnaert et Vander Borgh (1999, cités par Hadji, 2012), où l'autorégulation provient d'une dimension constructiviste où l'enseignant se retrouve plutôt dans un rôle d'organisateur des interactions. Marie-Claude s'investit dans un rôle de guide où le feedback est important. En passant dans les rangs et en questionnant chaque élève, elle permet de transmettre un message percutant pour eux comme l'explique Perrenoud (1998). Par le biais de la question « *est-ce que tu as compris ce que tu devais chercher ?* », l'enseignante permet aux élèves de s'impliquer dans leur apprentissage.

Ensuite, comme l'explique Hadji (2012 ; 2015), les enseignantes doivent se fixer un but à transmettre aux élèves. Dans le cadre de ce mémoire, les deux utilisent le terme de « *mission* » qu'elles qualifient comme plus parlant pour les élèves. Marie-Claude a voulu, par des fiches créées expressément pour la leçon, que les élèves comprennent que l'auxiliaire « avoir » a son importance dans l'accord du participe passé. Juliane place son but dans la recherche de la définition du terme « aire ».

Par ailleurs, Meirieu (1996) explique qu'il est important d'effectuer un retour sur son processus d'apprentissage. Pour cela, il met en avant la métacognition servant à se positionner au-dessus de sa pratique pour réfléchir à ses actions. Marie-Claude, en posant des questions pertinentes à chaque élève, les a encouragés à verbaliser leurs actions.

Dans le but d'atteindre le soutien à l'apprentissage autorégulé, les deux enseignantes se sont basées sur les trois phases cycliques de l'étude de Zimmerman (2008) pour créer leur leçon. Les élèves des deux classes ont tous reçu une fiche comprenant trois tableaux. Dans le premier se trouvait une question, afin de connaître les prérequis des élèves (« *Comment... ? Quelles sont mes représentations sur la question de base ?* »). Au sein du deuxième, chacun devait noter les ressources utilisées pour leur permettre d'apprendre (« *J'ai utilisé... Quelles ressources j'ai mises en œuvre pour apprendre ?* »). Le troisième portait sur ce que les élèves avaient appris (« *J'ai appris... Qu'est-ce que je sais d'après mes recherches ?* »). Entre la première bulle et la troisième, il y a une différence. Tous ont noté une nouvelle notion, qu'elle se rapporte à l'accord du participe passé ou à la notion d'aire, apprise durant ces leçons en apprentissage autorégulé. Toutefois, certaines réponses ne correspondent pas au savoir normalement demandé par l'enseignante. Chez Marie-Claude, la plupart des élèves ont répondu avoir appris que l'auxiliaire « avoir » avait son importance dans l'accord du participe passé (« *avec le verbe avoir, des fois on accorde et des fois pas* » ; « *que le participe passé est employé avec être et avoir* »). Du côté de Juliane, les élèves ont répondu à la première bulle de deux manières. La première souligne qu'ils ne savaient pas ce qu'était l'aire et la seconde qu'il s'agissait de l'oxygène (« *l'air qu'on respire* » ; « *la respiration et la vie de dehors* »). Après la phase de mise en œuvre, ils ont pratiquement tous répondu que l'aire était une surface (« *l'aire est la surface de quelque chose* » ; « *la surface d'un rectangle* ». Néanmoins, le terme surface est encore à définir pour certains, mais tous ont appris que l'orthographe d'un mot changeait sa signification.

Grâce à notre méthode d'analyse, nous observons que l'**auto-analyse** en la tâche par l'**orientation des objectifs** est importante. Au cours de la mise en œuvre, l'**auto contrôle** et l'**auto observation** ont pris place dans les actions des enseignantes par la **volition**, la **métacognition** et le **rappel des apprentissages** principalement. La phase de réflexion avec l'**auto jugement** est peu présente dans les observations faites au cours de ce mémoire sur le soutien à l'apprentissage autorégulé des élèves par l'enseignant.

Conclusion : quelles sont les actions des enseignantes face au soutien à l'apprentissage autorégulé des élèves

Au début de ce travail de recherche, nous nous questionnions sur les actions des enseignants lors d'un soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève. En effet, aucune hypothèse n'avait été émise, car notre étude est quantitative et sa base théorique n'est pas assez conséquente par rapport aux pratiques de la région.

De ce fait, plusieurs questions se sont annexées à la principale. Tout d'abord, de savoir comment l'enseignant prépare des situations favorisant le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève. Par notre analyse, nous notons que Marie-Claude et Juliane exercent différemment cette notion. L'une pousse vers la transmission de savoir par le biais de la métacognition. L'autre se positionne davantage vers un apprentissage tirant de l'expérimentation où les élèves prouvent leur autonomie.

Lors de cette recherche, nous tenions à observer une situation de soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève dans un nouveau savoir à acquérir de manière individuelle. C'est pourquoi la finalité de ce travail s'est centrée sur les actions des enseignantes. Les résultats permettent de mettre en évidence quatre points présents dans les phases du tableau de Zimmerman (2008) :

- une auto-analyse en la tâche par l'**orientation des objectifs** lors de la phase d'anticipation
- un auto contrôle du travail par l'apport à la **volition** durant la phase de mise en œuvre
- une auto observation du travail au cours de la mise en œuvre par l'aide à la **métacognition** et au **rappel des apprentissages**
- un manque d'auto jugement face à l'**autoévaluation** du travail accompli par les élèves durant la phase de réflexion.

Une première action est d'**orienter les objectifs** pour les élèves, afin de leur apporter le soutien dans le développement d'une auto-analyse dans la tâche. Les enseignantes disent le mot « mission » à la place d'objectif. Selon elles, cela permet aux enfants d'entrer plus activement dans la tâche, afin qu'ils puissent clairement définir ce qu'ils ont à faire. Hadji (2012 ; 2015), nous explique que le but est important à fixer et doit se transmettre aux élèves.

Une deuxième action consiste en l'auto contrôle du travail présent dans la mise en œuvre d'une enseignante. Cette dernière insiste pour soutenir la **volition** de ces élèves en leur posant des questions personnelles pour entrer en contact avec eux (« *est-ce que tu sais comment t'y prendre ?* » ; « *qu'est-ce qui t'a aidé ?* »). Pour Houart (2017), la **volition** permet d'augmenter la volonté de l'enfant lorsqu'il s'engage dans une activité. Les élèves doivent donc rester dans un état dit dynamique et maintenir cette volonté, malgré les obstacles comme la fatigue ou les difficultés.

La troisième action est présente au cours de la phase de mise en œuvre. Elle regroupe, au sein de l'auto observation du travail, l'aide à la **métacognition** et le **rappel des apprentissages** vus. La **métacognition** est soutenue lorsqu'une enseignante passe dans les rangs, afin d'observer les pratiques de tous. Elle leur demande également de verbaliser leurs découvertes. Les deux enseignantes cherchent à revenir sur les apprentissages des élèves. L'une passe par l'exemple afin de leur remémorer quelques théories. L'autre par la comparaison avec une autre notion pour développer la prise de conscience dans le but d'effectuer des liens.

Une quatrième action repose sur l'auto jugement du travail accompli. À savoir comment l'enseignant soutient l'**autoévaluation** de l'élève. Cette activité aurait pu aussi se faire en autoévaluation par traces écrites portant sur les notions demandées, à savoir l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » et la définition du mot « aire ». Cette dernière permet à l'élève d'autoévaluer sa pratique, afin qu'il soit plus centré face à son apprentissage. D'après leurs dires, les enseignantes ont privilégié l'évaluation formative qui représente, selon Hadji (2012), l'ajustement des observations et l'optimisation de l'apprentissage des élèves par la prise en compte des erreurs pour traiter une nouvelle notion. Elle permet de comprendre la réflexion de ce dernier et d'en modifier les interventions pour optimiser tout apprentissage.

Les enseignantes tirent un bilan positif sur les apprentissages des élèves. Pour elles, le fait de les avoir laissés seuls leur a permis d'apprendre une nouvelle notion à leur niveau. Ce qui veut dire que certains ont intégré des informations qui devaient être acquises dans les degrés précédents. Comme ils ont découvert la notion de manière autonome, ils s'en rappellent davantage. Toutefois, une enseignante nous explique que pour les élèves en difficulté, il est parfois compliqué de rester concentré seul sur une tâche durant un long laps de temps. Elle nous confie qu'il aurait fallu des exercices moins conséquents pour commencer à travailler par l'apprentissage autorégulé.

Durant notre travail de mémoire, nous avons rencontré certaines limites. Il s'agit d'une recherche dans un milieu professionnel. De ce fait, nous ne cherchions pas à observer l'enseignant sans lui donner notre objet de recherche. Il était important que les deux enseignantes suivies passent par une prise de conscience sur les actions mises en place pour le soutien à l'apprentissage autorégulé. Cette dernière n'a pas été facile, mais grâce à l'entretien en autoconfrontation simple, cela leur a permis de rebondir sur des actions importantes lors de nos observations.

Pour conclure, ce travail a ouvert notre curiosité vers un nouveau processus d'enseignement peu connu dans nos régions. Le soutien à l'apprentissage autorégulé offre des opportunités d'amener l'élève à entrer dans un apprentissage actif. Grâce aux ressources que l'enseignant met en place, l'élève est libre de développer des stratégies de recherche, d'identifier des savoirs et de se questionner sur la pertinence de ces derniers. Il prend son rôle à cœur et son enseignant est présent pour le soutenir, le guider et lui permettre de développer sa réflexion sur sa pratique, par le biais de la métacognition et de la verbalisation. Les enseignantes participantes à cette recherche ont parlé de prise de conscience à propos d'une pratique qu'elles connaissaient peu. En raison de leur implication dans ce mémoire, elles ont réussi à mettre en avant le soutien à l'apprentissage autorégulé dans leur enseignement le temps d'une leçon. Grâce aux entretiens en autoconfrontation simple, elles sont réellement pu observer leur manière d'appliquer ce type d'enseignement. De ce fait, cela leur a permis de prendre instantanément conscience sur les faits à reproduire, à modifier ou à supprimer. Il est donc important d'en parler, de la banaliser et de faire comprendre que certains l'effectuent déjà sans la nommer. C'est pourquoi la mise en place d'une formation continue sur ce thème serait bénéfique, afin d'apporter aux enseignants les connaissances théoriques pour les encourager à passer par le soutien à l'apprentissage autorégulé dans leurs exercices. C'est réellement une nouvelle manière de fonctionner que nous souhaitons mettre en place dans nos futures classes. Avoir des élèves acteurs, actifs, passionnés dans leur apprentissage permet, non seulement d'aller dans la profondeur des théories, mais aussi de leur offrir la possibilité de retenir les apprentissages plus aisément. C'est également plus motivant et gratifiant pour l'enseignant. Grâce à la mise en place d'objectifs clairs, de ressources adaptées et d'une métacognition adéquate, tout un processus d'autoévaluation est proposé à l'élève, afin d'adapter et de modifier sa manière d'apprendre. L'enseignant a ainsi beaucoup de clefs en main pour apporter le soutien nécessaire à l'apprentissage autorégulé de ses élèves.

Bibliographie

Académie de Strasbourg. (2016). Tâche complexe. Consulté le 2 avril 2018 sur

https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/college2016/socle/Tache_complexe.pdf.

Barré, M. (1996). Qu'est-ce que la pédagogie Freinet ? Consulté le 24 août 2017 sur <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>.

Bert, M., Bruxelles, S., Etienne, C., Jouin, E., Mondanda, L., Plantin, C., Teston-Bonnard, S., Traverso, V. & Valero, D. (2013). Convention ICOR. Consulté le 9 octobre 2017 sur http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Cartier, S. C. & Mottier Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Clot, Y., Faïta D., Fernandez G. & Scheller L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [*En ligne*], 2-1, 1-10. Consulté le 26 mars 2018. <http://journals.openedition.org/pistes/3833>.

Daele, A. (2009). Le feedback pour favoriser l'apprentissage. Consulté le 22 août 2017 sur <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/08/09/le-feedback-pour-favoriser-lapprentissage/>.

Dubé, C. (2012). L'innovation. Définitions et Concepts. Consulté le 9 octobre 2017 sur <https://www.mapaq.gouv.qc.ca/fr/Publications/Innovationdefinition.pdf>.

Dubouchet, F. (2001). Évaluation formative. Consulté le 17 août 2017 sur <http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex1/evaluation.html>.

Explorable.com. (2009). La recherche quantitative et qualitative. Consulté le 9 octobre 2017 sur <https://explorable.com/fr/la-recherche-quantitative-et-qualitative>.

Fédération des écoles Steiner-Waldorf. (2015). Pédagogie. Consulté le 24 août 2017 sur <http://steiner-waldorf.org/pedagogie/>.

Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants-es*, 14, 127-140.

- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Hadji, C. (2015). Vers une pédagogie centrée sur l'autorégulation. Une voie pour la réussite scolaire [Présentation PowerPoint]. Consulté le 23 août 2017 sur http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf/vers_une_pedagogie_centree_sur_l_autoregulation.pdf.
- Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2, 1-23.
- Kakai, H. (2008). Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté. Consulté le 9 octobre 2017 sur http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2011). La formation à l'autonomie. Consulté le 31 août 2017 sur <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>.
- Mottier Lopez, L. (2017). L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (sous la dir. de.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (pp. 55-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moussay, S. & Ria, L. (2015). Autoconfrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos). Consulté le 8 octobre 2017 sur http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/fiches_mehodologiques_6_ateliers_mars_2015.pdf.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. *Towards a wider conceptual field. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Place, M-H. (2015). *100 activités Montessori pour préparer mon enfant à lire et à écrire* (2^e éd.). Paris : Éditions Nathan.
- Revaz, N. (2002). La conquête de l'autonomie. *Résonances*, 1, 1.
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 1-2, 173-188.

- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 1, 7-25.
- Université de Genève (n.d.). Autonomie (principe d'). Consulté le 31 août 2017 sur <https://www.unige.ch/medecine/ieh2/files/8114/3472/9172/Autonomie.pdf>.
- Vellas, E. (2011). Pour parler clair : définir la pédagogie. *Dialogue*, 141, 3-6.
- Violet, D. (2002). Fondement paradoxal d'une pédagogie dite « de l'autonomie ». *Résonances*, 1, 8-9.
- Winance, M. (2007). Dépendance versus autonomie... De la signification et de l'imprégnation de ces notions dans les pratiques médicosociales. *Sciences sociales et santé*, 25(4), 83-91.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation : Historical Background, Methodological Developments, and Futur Prospects. *American Educational Research Journal*, 1, 166-183.

Annexes :

Annexe 1 : Guide d'entretien pour la prise de contact

A) Présentation

- Comment t'appelles-tu ?
- Quel âge as-tu ?
- Depuis combien de temps enseignes-tu ?
- Où enseignes-tu ?
- Quelles années as-tu ?
- Combien d'élèves dans la classe ?
- Quelles formations continues as-tu suivies ou suis-tu ?
- Pourquoi fais-tu ce métier ?
- Comment enseignes-tu ? (ateliers, plénum, groupes...)

B) Soutien à l'apprentissage autorégulé

- Par rapport à l'apprentissage autorégulé de l'élève, comment le comprends-tu ?
- Et le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève ?
- Te rappelles-tu des trois axes importants ?
- Arrives-tu à me les expliquer ?
- Pour toi, comment peut-on le concevoir en classe ?
- Est-ce que tu le fais déjà ? Si oui, sous quelle forme ?

C) Tâche complexe

- Comment tu définis le terme « tâche complexe » ?
- Lors de ma venue dans la classe, quelle activité as-tu prévue ?
- Comment penses-tu mettre en place ce soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève ?

D) Détails des trois phases du cycle

On va reprendre les trois phases du cycle du soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève :

- 1) Que vas-tu faire lors de l'anticipation ce qui comprend l'autoanalyse et l'autocroyance de la tâche ?
- 2) Et pour la phase de mise en œuvre qui intervient par l'autocontrôle du travail et l'autoobservation du travail ?
- 3) Concernant celle de réflexion avec l'autojugement du travail et autoréaction du travail ?

Rapport-Gratuit.com

Annexe 2 : Prise de contact — Enseignante Juliane

- ➔ L'enseignante qui a participé à cet entretien enseigne dans un collège près de Neuchâtel en 6e HarmoS
- ➔ Durée de l'entretien : environ 45 minutes
- ➔ Format de l'entretien : autoconfrontation simple d'après une vidéo filmée en classe comprenant un nouvel apprentissage introduit de manière autorégulée
- ➔ Conventions de transcription :
 - ... : Phrase commencée abandonnée
 - (...) : Hésitations en cours de phrase
 - I : Interviewer
 - J : Interviewée
 - / : Coupure de parole, rupture dans l'énoncé
 - (rires) : Rires généraux

Introduction

- I.1 *C'est parti. Alors voilà Juliane, on va se tutoyer durant cet entretien, vu qu'on se connaît (rires)*
- J.2 *Oui (...)*
- I.3 *Et donc moi je vais prendre des notes pendant l'entretien, mais comme ça je ne te coupe pas (...)*
- J.4 *Ok*
- I.5 *Et pis après on reparlera de mes notes plus tard*
- J.6 *Très bien*
- I.7 *Ça marche ?*
- J.8 *(xxx)*
- I.9 *Alors c'est parti*

A) Présentation

- I.10 *Tout d'abord j'aimerais savoir un peu si tu peux te présenter*
- J.11 *Euh (...) oui alors je m'appelle Juliane, j'ai 26 ans je travaille au collège de la M***** c'est ma 3^e année donc j'ai fini la HEP en juin 20** ... autre chose ?*

I.12 *Euh (...) ouais alors euh (...) ben du coup t'as quelle année et combien d'élèves ?*

J.13 *Alors j'ai des 6^{ème} HamoS là j'ai actuellement 16 élèves et je les avais déjà l'année passée en 5^e*

I.14 *Ok*

J.15 *Donc ça faisait une année maintenant que je les suis*

I.16 *Ok. Pis est-ce que tu te formes à côté ? T'as des formations continues ? Tu suis des...*

J.17 *Oui ben (...) alors tout ce qui est obligatoire vers la HEP. Après j'ai fait des cours sur le style du nouveau moyen d'enseignement Lectornio. J'ai fait Scibouillages aussi. Puis sinon je fais partie du groupe évaluation. Euh (...) Donc j'ai un mandat avec euh (...) le SEO ça veut dire que je fais des formations HEP dans différents collèges où je donne des cours sur, enfin, d'informations sur ce que c'est ce nouveau système d'évaluation avec le travail sur la tâche complexe et j'ai encore un autre mandat en fait je suis une sorte d'aide dans deux collèges au Locle et au Mail où aussi les directeurs ou enseignants ont besoin d'un coup de main, j'ai tant de périodes à disposition à leur accorder pour justement pour l'évaluation*

I.18 *Super. Et puis, tu te vois comment comme enseignante ?*

J.19 *Comment je me vois ?*

I.20 *Ouais enfin dans le sens comment est-ce que tu enseignes ? Et puis pourquoi tu fais ça ? Enfin...*

J.21 *Euh, rah c'est difficile. (rires) J'essaye au maximum de varier les (...) hum (...) les... les... comment dire les activités. Euh (...) que ce soit dans toutes les branches j'essaye de travailler sous diverses formes. Ben on est censés travailler hum... pas mal par tâches complexes et compétences donc j'essaye le plus possible de travailler sur des progressions d'apprentissages. Au final on arrive à faire à l'intérieur de la progression et à la fin de tâches complexes donc j'essaye hein. Même si je fais partie du groupe je suis encore en apprentissage de voir... euh (...) je pense que, enfin j'essaye de me remettre souvent en question. Pourquoi ça ne fonctionne pas, qu'est-ce qui faudrait faire de mieux ou comment est-ce que je pourrais améliorer euh ben ma façon peut-être des fois d'enseigner. Parce qu'enfin j'pense que c'est important quand même de se remettre en question. Enfin en tout cas quand ça fait que la troisième année que j'enseigne y'a tout le temps des choses où j'me dis ah ben j'aurais pu faire comme ça puis c'est ça qu'est intéressant aussi d'avoir du coup pendant plusieurs années des 5-6 5-6 5-6 pour pouvoir refaire aussi ce qu'on a fait puis essayer d'améliorer euh voilà après je...*

I.22 *Non très bien*

J.23 *Je ne sais pas trop...*

I.24 *Parfait (rires)*

B) Soutien à l'apprentissage autorégulé

I.24 *Alors par rapport à mon mémoire donc*

J.25 Ouais

I.26 *L'apprentissage euh (...) autorégulé de l'élève.*

J.27 Mmmmh...

I.28 *Comment est-ce que tu le comprends ce terme ?*

J.29 Hein hein (rires). Je... je... je le comprends ben (...) par rapport à moi ou par rapport aux élèves ? Enfin comment...

I.30 *Alors pour l'instant l'apprentissage autorégulé ?*

J.31 L'apprentissage autorégulé...

I.32 *Donc ça fait par rapport... et si j'te dis l'apprentissage autorégulé de l'élève ?*

J.33 C'est comment... hum (...) c'est comment l'élève. Comment dire ... J'sais pas... Donc c'est (...) euh (...) ce serait comment l'élève il est face à son travail. Par exemple, s'il est face à un exercice ou par exemple une tâche complexe. Qu'est-ce qui va mettre en place comme les connaissances qu'il a apprises et les compétences. Enfin quelles compétences il va mettre en place pour réaliser son exercice. Qu'est-ce qu'il va utiliser de ce qu'on a vu préalablement pour réaliser son exercice

I.34 *Mmmh...*

J.35 Enfin je dirais ça comme ça

I.36 *D'accord. Et si je rajoute le mot soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève ?*

J.37 Alors c'est comment moi je vais lui donner des pistes pour le débloquent, mais sans lui donner la réponse. Enfin juste des sortes d'aides ou d'indices qui lui permettent euh (...) soit de repartir... sur s'il est sur une bonne voie peut-être ou pour l'aide ben (...) à se lancer dans l'activité

I.38 *Hum... hum... okay. Et puis ce soutien à l'apprentissage autorégulé euh (...) comment est-ce que tu le conçois pendant une activité. Enfin c'est quelque chose que tu fais tout au long tu partages des temps...*

J.39 Alors ça dépend de comment les élèves sont face au travail. Si c'est un élève qui est vraiment bloqué... ou un ou deux on peut les prendre individuellement et leur donner des pistes à eux. Ça ne sert à rien d'arrêter toute la classe s'il y en a 14 sur 16 qui arrivent à se lancer dedans. Si on voit qu'il y a quasiment le 90 % de la classe qu'est perdue je pense qu'il faut arrêter et donner... réexpliquer d'une autre manière ou donner deux trois pistes pour qu'ils puissent partir dedans. Après il y a aussi des possibilités... je ne sais pas... de faire, d'avoir fait une feuille de soutien qui leur permet euh (...) après qui leur permettrait de se débloquent s'ils ont besoin. Et puis qu'on peut leur donner en cas de besoin ou

alors qu'ils ont déjà quelque part et puis qu'ils peuvent ressortir pour réaliser l'activité

- I.40 *Pour le besoin. Okey. Puis par rapport à la grille d'observation que je t'avais présentée l'autre jour. Est-ce que t'arriverais à me... me ouais (...) me dire un peu... m'expliquer les phases comment tu les comprends. Toujours par rapport au soutien à l'apprentissage autorégulé ?*
- J.41 *Donc par rapport à moi, c'est mes phases à moi ?*
- I.42 *Oui*
- J.43 *Donc l'anticipation je pense que c'est tout ce qui se fait avant l'activité j'en déduis. Ça, c'est que moi faudrait que je me pose comme question. J'image sur ce que les élèves pourraient mettre en place. Ce qui devrait normalement euh (...) utiliser comme connaissances compétences pour enfin... parvenir aux connaissances ça dépend de l'activité euh (...) pour arriver à ça. Qu'est-ce... et peut-être que j'me prépare aussi en avance faudrait que j'anticipe ce qui pourrait arriver comme blocage ou problèmes pour pouvoir me préparer à l'avance pour leur donner les pistes.*
- I.44 *Hum hum*
- J.45 *Enfin je vois ça comme ça...*
- I.46 *Ça marche*
- J.47 *Puis peut-être effectivement les... enfin ce que moi j'attends de cet exercice. Ce que je souhaite euh (...) atteindre comme objectifs avec cette activité peut-être...*
- I.48 *Ok. La deux... la deuxième phase ?*
- J.49 *Alors la mise en œuvre c'est j'imagine que ça... c'est comment je lance l'activité comment je la mets en place ou pas du tout ouais (...) avec les élèves comment je la mets en place donc qu'est-ce que je vais dire qu'est-ce que je vais rappeler comment je vais expliquer comment je vais les lancer dedans*
- I.50 *Mmmmh*
- J.51 *Je ne sais pas si c'est ça et... euh (...)*
- I.52 *Ça englobe presque plus le moment où ils la font*
- J.53 *Le moment où ils la font donc c'est à moi d'observer comment la mettre en place. Comment ils s'y prennent de regarder ben (...) peut-être que c'est quasiment sûr à 100 % que tous les élèves ne vont pas travailler de la même manière donc observer les différentes stratégies que les élèves mettent en place. Et ben... du coup sur le coup aussi moi d'observer en fonction des besoins des élèves qu'est-ce que je peux leur amener durant l'activité suivant ce que je vois comme blocage ou comme soucis que pourrait rencontrer certains élèves*
- I.54 *Hum hum... Et pis concernant la dernière phase*

- J.55 De réflexion... donc euh (...) ça c'est après. Non (...) oui (...) réflexion... donc c'est comment moi je perçois euh (...) mon activité enfin comment je l'ai enseignée comment j'ai rappelé comment j'ai pu les aider
- I.56 Alors pas tout à fait*
- J.57 Non ?
- I.58 C'est comment est-ce que tu arrives à soutenir la réflexion des élèves. Qu'est-ce que tu comprends si je te dis ça ?*
- J.59 Donc par exemple (...) si comment j'arrive à soutenir qu'ils aient développer telles stratégies pour réaliser telle activité ou y'a une phase de de...
- I.60 Ça te fait penser à quoi ? si j'te dis ça... que ça t'aide à les faire... en fait c'est à toi de faire ressortir aux élèves ce qu'ils ont appris. Ça te fait penser à quelle phase au quotidien ?*
- J.61 De mise en commun ?
- I.62 Ouais de mise en commun. C'est ça*
- J.63 Donc ça, c'est la réflexion que j'aurais par rapport à la mise en commun ? Mais avec les élèves ou moi... comment j'ai fait cette mise en commun et qu'est-ce que j'ai ressorti
- I.64 Alors à ton avis ?*
- J.65 Ben (...) si c'est par rapport à moi...
- I.66 Si je te dis que c'est le soutien à l'apprentissage autorégulé... cette notion soutien...*
- J.67 Ouais ça veut dire... c'est ce que moi j'apporte pendant ma mise en commun pour que les élèves euh (...) expliquent ou ressortent... comment ils s'y sont pris... Ce serait ça ?
- I.68 C'est comment toi tu vois la chose*
- J.69 Ok comment enfin (...) comment je procède pendant ma mise en commun pour faire ressortir aux élèves ce que j'aimerais qu'ils puissent sortir ok
- I.70 Super. Est-ce que tu fais déjà ces trois phases ?*
- J.71 Ah... euh (...) je pense que je les fais, mais sans m'attarder autant sur chaque point. Enfin (...) l'anticipation avant je prévois quand même... enfin quand on connaît ses élèves on peut un peu imaginer lesquels vont peut-être... probablement se retrouver bloquer et qu'est-ce qu'on va pouvoir faire. Mais...
- I.72 L'anticipation, ça concerne aussi les consignes que tu vas donner*
- J.73 Ouais (...) alors là de toute façon... alors ça dépend évidemment sur quelle activité (*rires*). Il y a des activités où on se prépare un peu moins que d'autres. Mais de manière générale oui je réfléchis quand même à surtout à pouvoir reformuler enfin de pouvoir leur expliquer de différentes manières pour être sûre

qu'ils comprennent. Oui alors ça je le fais de toute façon... en tout cas cette phase d'observation de toute façon c'est intéressant de le faire et si on veut faire une activité à mettre dans le classeur de traces ou si c'est une tâche complexe... surtout si c'est une tâche complexe c'est hyper intéressant de voir comment ils procèdent vu qu'une tâche complexe ils ne sont pas censés aller tous par le même chemin. Ils vont avoir plusieurs procédures différentes. Donc ben (...) oui c'est important ça je le fais oui je prends des notes souvent même sur comment ils s'y sont pris

I.74 *Ouais*

J.75 Et ça... oui alors moi j'aime bien que les élèves s'expriment, mais je suis convaincue que par moment je les induis trop ou je leur donne peut-être trop de réponses ou...

I.76 *Donc par rapport à la phase de réflexion*

J.77 De réflexion... ça, je pense que c'est vraiment un point à améliorer encore

I.78 *Ok. Super*

C) Tâche complexe

I.78 *Ben (...) tu as parlé de tâches complexes. Donc euh... alors comment tu définis ça ? Tu l'as dit, mais tu peux le redire ? Comment tu définis ça ?*

J.79 La tâche complexe euh (...) ben (...) une tâche complexe c'est une activité où on est censé regrouper euh (...) nos trois types de savoirs donc les savoirs purs les connaissances donc... je ne sais pas moi... j'ai appris mes multiplications mes (...) les savoir-faire les différentes procédures qu'on peut mettre en place pour réaliser une activité et les savoir-être c'est-à-dire les attitudes qu'on va avoir face à cet exercice donc c'est tout ça en fait qu'on va mettre ensemble dans la tâche complexe. Donc c'est dès... c'est pour réaliser une tâche complexe... c'est évident que les élèves doivent avoir vus préalablement des connaissances et différentes procédures pour réussir à la faire. Quand on leur donne une tâche complexe où ils n'ont jamais rien vu... un truc tout nouveau... c'est clair que ça ne va pas fonctionner. Donc faudrait vraiment avoir les trois types de savoirs qui se retrouvent en fait donc ils doivent mettre en place certaines compétences pour réaliser leurs tâches complexes

I.80 *Ça marche. Et lors de ma venue en classe, lorsque je vais venir filmer. Est-ce que t'as déjà pensé à une activité ou euh t'as déjà des idées ?*

J.81 Oui alors j'ai des idées alors je pense du moins essayer de faire une tâche complexe. Essayer parce que c'est là où fréquemment hum (...) ça laisse beaucoup plus de liberté aux élèves, mais des fois c'est là où des fois certains ont encore un peu de la peine de se poser les bonnes questions. Qu'est-ce que je dois... qu'est-ce que je peux utiliser.... ou alors au contraire certains ont hyper de peine avec les connaissances styles appris par cœur et puis dans une tâche

complexe ils arrivent à mieux se dépatouiller justement parce que... parce qu'ils sont plus libres et ont plus de possibilités d'arriver à faire l'activité. Donc je pense prendre une tâche complexe, je ne sais pas encore laquelle, mais je pense... mais je pense en faire une

D) Détails des trois phases du cycle

I.82 Ok et puis hum (...) donc ça c'était par rapport aux détails sur les trois phases je crois que tu l'as quand même assez expliqué tu t'es dit comment est-ce que tu allais mettre en œuvre, etc. Mais ça c'est quand même quelque chose qu'on pourra revoir avant que je vienne filmer pour euh (...)... vu que tu auras vraiment l'activité en main c'est peut-être un point qu'on reprendra quand tu sauras exactement ce que tu vas faire.

J.83 Ouais

I. 84 D'accord. Merci beaucoup !

Annexe 3 : Prise de contact — Enseignante Marie-Claude

- L'enseignante qui a participé à cet entretien enseigne dans un collège dans les alentours de Neuchâtel dans une classe de 8e année HarmoS
- Durée de l'entretien : environ 45 minutes
- Format de l'entretien : autoconfrontation simple d'après une vidéo filmée en classe comprenant un nouvel apprentissage introduit de manière autorégulée
- Conventions de transcription :
 - ... : Phrase commencée abandonnée
 - (...) : Hésitations en cours de phrase
 - I : Interviewer
 - MC : Interviewée
 - / : Coupure de parole, rupture dans l'énoncé
 - (rires) : Rires généraux

Introduction

I.1 Alors ben (...) bonjour Marie-Claude. Aujourd'hui on se rencontre pour faire euh (...) le premier entretien ensemble pour faire vraiment... pour parler du sujet de mon mémoire. Donc on va se tutoyer vu qu'on se connaît déjà et moi je vais, pendant l'entretien, prendre des notes soit on en discutera après ou non suivant la pertinence ou voilà.

A) Présentation

I.1 Alors ben (...) je te laisse te présenter

MC.2 Alors je m'appelle M.-C., j'ai 46 ans, j'enseigne depuis une vingtaine d'années, actuellement j'enseigne au bac-lac en 8^e année euh (...) dans ma classe il y a 20 élèves et j'ai une formation d'enseignante généraliste et de maitresse d'éducation physique

I.3 Ok très bien et est-ce que tu fais des formations continues... donc à côté pour continuer à te former ?

MC.4 Alors là j'ai repris passablement de formations continues notamment dans le nouveau système d'évaluation, là je fais le module de FEE et je fais un module sur comment gérer avec des adultes

I.5 Très bien. Comment ça se fait que tu fais ce métier ? Qu'est-ce qui t'as poussé à cela ?

MC.6 Alors euh (...) ben (...) c'est presque une continuité parce que dans ma famille il y avait passablement d'enseignants et puis après c'est clair que la continuité, ça devient aussi des choix personnels et puis c'est ben (...) parce que j'ai toujours été sensible à tout ce qui est enseignement et pédagogie.

I.7 *Humm... très bien. Et comment est-ce que tu enseignes ?*

MC.8 Alors j'ai enseigné de manière très frontale avec des méthodes plutôt à l'ancienne jusqu'à il y a quelques années et depuis cinq ou six ans j'ai vraiment essayé de changer ma façon d'enseigner pour plus suivre le mouvement des enfants et l'évolution de la vie. Puis j'enseigne de plus en plus des moments par petits groupes et des moments individuels où je varie plus l'enseignement... et là j'ai intégré les tâches complexes depuis deux ou trois ans dans l'enseignement.

I.9 *Ça marche.*

B) Soutien à l'apprentissage autorégulé

I.9 *Alors maintenant on va passer à l'apprentissage autorégulé donc le thème de mon mémoire. Comment est-ce que tu comprends ce terme ... Mais juste le terme apprentissage autorégulé de l'élève ?*

MC.10 Donc il s'agit d'un apprentissage où l'enfant il doit trouver par lui-même aussi les solutions pour intégrer la matière. C'est-à-dire que l'enseignant est là pour le guider et l'enfant il doit faire des liens entre ce que l'enseignant amène

I.11 *Et du coup si je rajoute la notion de soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève ?*

MC.12 Alors le soutien que l'enseignant va donner et ce qu'il va amener ben (...) les pistes qu'il va amener pour permettre à l'enfant de faire les liens nécessaires

I.13 *D'accord et est-ce que tu te rappelles des trois axes importants dans euh (...) ce système de soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève ?*

MC.14 Alors la phase d'anticipation, la mise en œuvre et puis la mise en commun

I.15 *Ouais... qu'on appelle ?*

MC.16 La phase de réflexion

I.17 *Oui voilà, la phase de réflexion. Est-ce que tu arriverais à me les expliquer en quelques mots ?*

MC.18 Alors la phase d'anticipation ben (...) c'est la phase où je vais donner les consignes et expliquer la tâche, la mission. La mise en œuvre ben (...) c'est le travail de l'élève... donc proprement dit. Et la phase de réflexion donc la mise en commun de... de... de la tâche

I.19 *Par mise en commun, qu'est-ce que tu comprends ?*

- MC.20 Ben (...) mise en commun... c'est-à-dire de reprendre le travail de l'élève de voir qu'est-ce qu'il a acquis et qu'est-ce qui est important de retenir et puis hum (...) de refaire le tour pour reposer en fait l'objectif et puis voir ce qu'il a retenu de ce qu'il doit apprendre
- I.21 *Hum hum... Quand tu dis ce... ce qu'il a retenu et ce qu'il doit apprendre... c'est par rapport à toi, parce que ça t'importe à toi ou pour lui ?*
- MC.22 Alors ben (...) déjà par rapport à la compétence que j'ai fixée au départ. Et puis ben (...) par rapport à lui pour avancer ben (...) pour acquérir la compétence... de ce qu'il a besoin pour acquérir la compétence
- I.23 *Humm d'accord et euh (...) pour toi comment est-ce qu'on peut concevoir ces trois phases en classe ? Enfin est-ce que tu le fais déjà ? Qu'est-ce que tu mets en place ?*
- MC.24 Alors je le fais déjà quand on est dans des tâches complexes et des fois je suis encore trop dans des connaissances et là je le fais moins, mais sinon à chaque fois... quand même des petits moments j'essaye de travailler sois hum (...) euh (...) en carte mentale ou des moments comme ça où j'essaye de mettre ses trois phases
- I.25 *Ok. Et quand tu dis que tu le fais moins, ça veut dire...*
- MC.26 Non. Des fois je reste dans mes anciennes (...) pas croyances, mais dans mes anciens fonctionnements et puis ben (...) y'a des périodes où j'arrive plus... ouais (...) ben des fois quand je suis fatiguée ça m'arrive de rester dans les anciens fonctionnements
- I.27 *Par anciens fonctionnements tu entends...*
- MC.28 Plus frontal et autre. Disons qu'il y a le côté rassurant parce que c'est ce que moi j'ai toujours connu et puis euh (...) ben ouais le côté rassurant et le côté où il y a moins d'investissement personnel
- I.29 *D'accord. Ouais... et puis des élèves aussi ?*
- MC.30 Ah non. Quand j'enseigne comme ça je remarque que les élèves apprennent nettement moins la matière et puis qu'ils ne l'intègrent pas donc à chaque fois j'essaye de changer et puis d'évoluer pour moi (...) et puis de passer la matière de manière euh (...) un peu plus en tâche pour les enfants
- I.31 *Donc pour mettre les enfants au centre ?*
- MC.32 Parce que je le vois assez bien (...) je remarque très bien que quand j'enseigne de manière frontale et autre les enfants... en fait de plus en plus les enfants ben (...) ils ne prennent pas la matière en fait c'est que du savoir qu'on leur donne, mais qu'en fait ils ne l'intègrent pas
- I.33 *D'accord. Euh super*

C) Tâche complexe

I.33 *Et au niveau des tâches complexes. Qu'est-ce que tu comprends par le terme tâche complexe ?*

MC.34 Alors ben (...) c'est vrai que ben (...) c'est la tâche complexe ben (...) déjà c'est toutes les connaissances déjà acquises et vues précédemment qui sont mises ensemble pour avoir après... pour pouvoir plus travailler en termes de compétences et puis de travailler là autant les savoirs que les savoir-faire que les savoir-être

I.35 *D'accord. Remplir cette condition-là. D'accord.*

MC.36 Oui remplir

D) Détails des trois phases du cycle

I.37 *Et lors de ma venue en classe, quelle activité est-ce que tu as prévue ?*

MC.38 Alors j'ai prévu de faire une activité dans le langage oral en français euh (...) le but c'est qu'on a vu le schéma narratif et puis je voulais... j'aimerais que les enfants par petits groupes, par deux en fait, inventent une histoire qu'ils devront raconter en suivant le schéma narratif

I.39 *D'accord. Par deux. Et qu'est-ce que tu considères ça du coup comme une tâche complexe ?*

MC.40 Alors oui parce qu'en fait euh (...) ils devront... ils n'oseront pas écrire leurs histoires donc ils devront inventer l'histoire en notant simplement les éléments essentiels du schéma narratif pour pouvoir en fait euh (...) la raconter devant les autres

I.41 *D'accord. Et maintenant si on reprend en détail ces trois phases. Donc par rapport à l'activité que tu as prévue euh (...) qu'est-ce que tu penses mettre en place dans cette phase d'anticipation ?*

MC.42 Donc rappeler la mission... donc la mission c'est d'inventer une histoire qu'on devra raconter. Ensuite, donner les objectifs ben (...) qu'elle devra répondre au schéma narratif donc il faudra juste qu'on rappelle du schéma narratif... et puis les cinq parties qui sont importantes à respecter. Euh (...) au niveau des consignes de travail et puis après il va falloir surtout gérer le bruit pour qu'ils puissent inventer leur histoire. Donc après ce sera vraiment dans la gestion que ce sera important

I.43 *Ok, et toujours dans cette phase d'anticipation si on prend la notion de soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève comment est-ce que tu vas soutenir cet apprentissage aux élèves ?*

MC.44 Alors euh (...) j'ai pensé leur donner pour chaque paragraphe qu'ils doivent faire les deux ou trois éléments qui sont importants. Ben typiquement dans la situation

initiale de remettre simplement des mots clefs comme le qui quoi ou pour l'élément déclencheur de juste avoir le hum (...) le mot déclencheur donc le soudain tout à coup et puis en fait de faire juste des panneaux pour qu'ils puissent juste se repérer à un mot pour qu'ils puissent savoir dans quelle partie du schéma ils se trouvent

I.45 Ok. Et par rapport à la mise en œuvre. Donc c'est la phase de l'élève qui travaille et toi qui passe à côté. Donc comment est-ce que tu vas soutenir euh (...) leurs apprentissages donc comment tu vas soutenir leur imagination, leur volition donc leur volonté de travailler ?

MC.46 Alors en fait je vais leur donner une fiche pour quand même qu'ils puissent marquer deux ou trois mots clefs. Moi je ne veux pas qu'ils écrivent un texte cette fois-là vu qu'on est dans le langage oral et puis en fait (...) c'est vraiment de passer vers eux de les écouter, de les inciter à utiliser leur voix pour mettre l'émotion ou pour euh (...) voilà... et puis s'ils font un dialogue, de jouer avec eux. Euh (...) c'est vraiment au niveau de passer dans les groupes pour euh (...) pour réguler et aider par rapport... tout en restant dans les consignes que je me suis données

I.47 Sans trop intervenir du coup ?

MC.48 Sans trop intervenir. Partir de ce qui font eux pour après utiliser ce qu'ils font eux

I.49 D'accord. Et par rapport du coup à la dernière phase, celle de réflexion. Comment est-ce que tu vas amener ça durant cette activité ?

MC.50 Alors la réflexion (...) ça va être déjà... il va falloir écouter les travaux des enfants et puis ensuite il va falloir... il faut que je prévois une grille en fait pour... en fait les enfants puissent euh (...) puissent euh (...) voir si tous les éléments y sont. Ce qui va permettre une réflexion et voir si tous les éléments du schéma narratif y sont. Est-ce que la voix est posée ? Est-ce qu'on parle sans stress entre guillemets ? Enfin plutôt une mise en commun sous forme de grille que les autres groupes peuvent faire pour pouvoir après discuter avec eux... qu'est-ce qu'il faut améliorer, qu'est-ce qu'il faut prendre

I.51 Ok. Donc si je comprends bien chacun va présenter son histoire à la classe

MC.52 Oui

I.53 Et ensuite les autres groupes si on veut...

MC.54 ... Vont autoévalué.

I.55 À la place des autres

MC.56 Voilà celle des autres

I.57 Pour ensuite créer une discussion tous ensemble

MC.58 Oui une discussion tous ensemble

I.59 Ouais pas forcément une comparaison, mais plus une discussion... des conseils ou des choses comme ça



MC.60 Voilà est-ce que tous les éléments y sont. Est-ce que le qui... comme ça, ça va les obliger à écouter activement les autres et de voir si les éléments y sont et tout

I.61 *D'accord. Merci beaucoup !*

Annexe 4 : Fiche « Perte de mémoire » — Enseignante Juliane

Date :

GM

Prénom :

Perte de mémoire



Situation :

Oups... ! Ta maîtresse a perdu la mémoire, elle ne se souvient plus de rien. Tu vas devoir l'aider ! Aujourd'hui elle avait prévu d'introduire le thème de l'aire. Il faut que tu essayes de répondre aux questions ci-dessous, afin de l'aider à retrouver la mémoire.

Mission :

Aide ta maîtresse à introduire ce nouveau thème. Tu as le droit d'utiliser tous les moyens de références que tu le souhaites (livres, ordinateurs, matériels...).

Pour aider ta maîtresse :

1. Donne la définition de l'aire

.....
.....
.....
.....

2. Comment fait-on pour trouver l'aire et à quoi sert-elle ?

.....
.....
.....
.....

Annexe 5 : Fiche « règle du participe passé » — Enseignante Marie-Claude

Règle de l'accord du participe passé

Mission : trouve la règle de l'accord du participe passé.

Aide - toi des différents tableaux ci-dessous.

Il existe différentes règles pour l'accord du participe passé :

- 1^{re} le participe passé employé seul.
- 2^{de} le participe passé employé avec l'auxiliaire être.
- 3^{de} le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir.

Passé composé = auxiliaire + participe passé
ai + donné → j'ai donné

Règle de l'accord du participe passé

1. Le participe passé employé seul.

Cette crème brûlée est extraordinaire.

Ces enfants perdus ne doivent pas être abandonnés.

La première arrivée sera servie.

Une fois calmés et rassurés, ces étages libérés retourneront à la maison.

2. Le participe passé employé avec l'auxiliaire être.

Elle est décue de son travail.

Nous sommes perdus en forêt.

Les hommes et les femmes de ce pays sont très instruits.

Ces maisons sont détruites en raison des ravages causés par la guerre.

3. Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir.

Mon frère a frappé la balle.

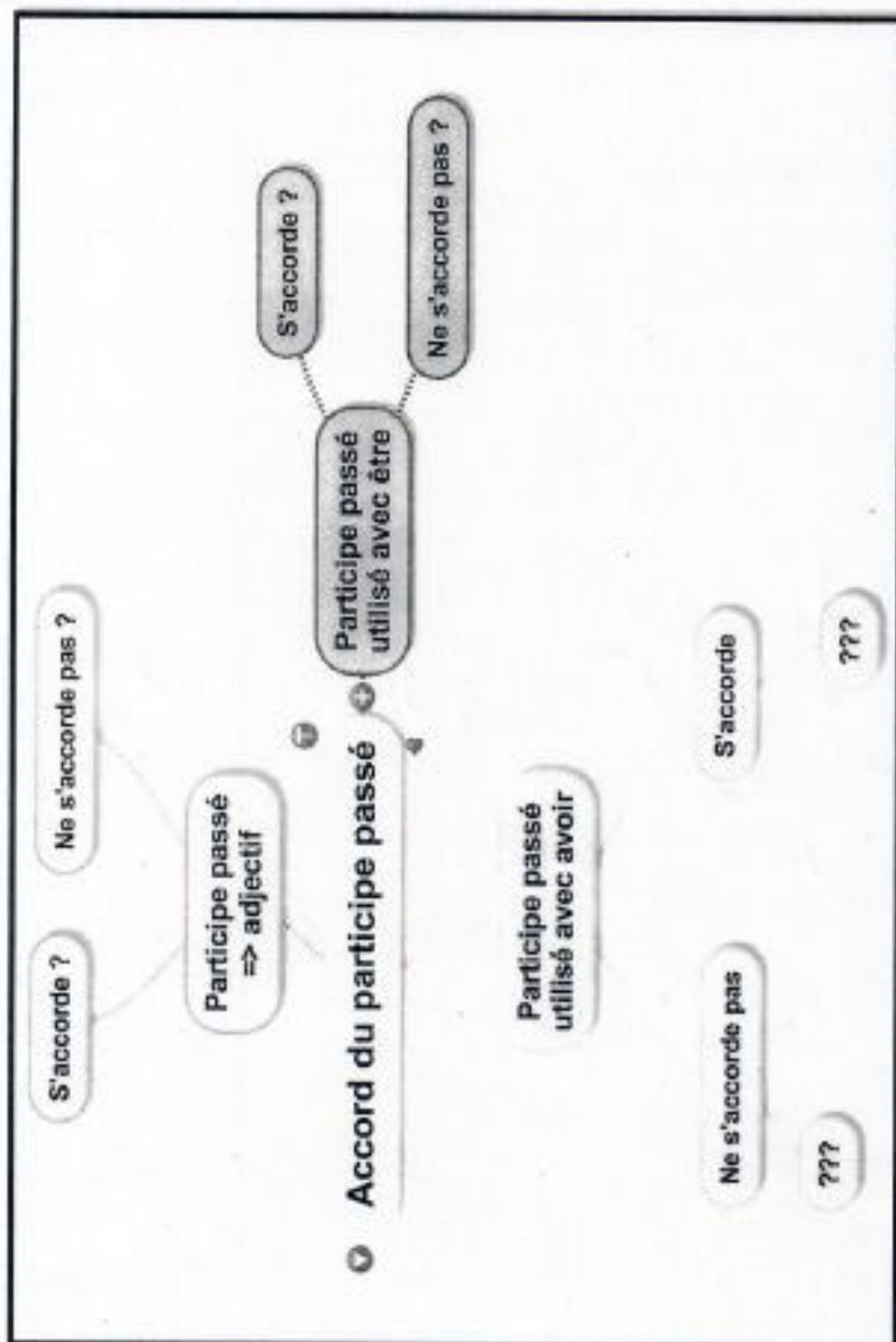
Les filles que tu as achetées semblent bon.

Ces bachérans n'ont pas coupé ces arbres.

Les filles de la voisine que j'ai justement vues cet après-midi sont gentilles.

As-tu invité les amis? Oui, je les ai invités.

Règle de l'accord du participe passé



Le concours

Hier, Claudine est rest**ée** complètement stupéfaite : un coup de fil lui a appri**s** qu'elle venait de gagner un voyage en France. Il faut dire qu'elle a fourni tous les efforts qu'elle a pu pour obtenir ce prix. À la suite d'une annonce par**ue** dans les journaux, qu'elle a aussitôt décou**pée**, elle s'est mis**e** à envoyer des dizaines de coupons de participation, assur**ée** qu'ainsi elle augmenterait ses chances de gagner. Tout excit**ée** à l'annonce de cette nouvelle inattendu**e**, Claudine s'est press**ée** d'appeler tous ses amis afin de leur raconter ce qu'elle a ressenti durant la conversation téléphonique qu'elle a eu**e** avec le responsable du concours. Elle leur a expliqu**é** qu'à ce moment défilaient dans sa tête toutes les images qu'elle avait vu**es** dans des livres de voyage qu'elle a toujours ador**é** lire. Claudine est, on ne peut plus heureuse. Elle, qui a toujours été d'une grande timidité, se voit maintenant entour**ée** de tous ceux qui, à l'école, ont su ce qui lui était arriv**é**. Les gens se sont aperç**us** qu'elle était plus persévérante qu'ils ne l'auraient cru.

Écris avec tes mots la règle du participe passé. N'oublie pas de mettre des exemples.

Annexe 6 : Fiche « j'apprends une nouvelle notion "par moi-même" »

Prénom : _____

J'apprends une nouvelle notion « par moi-même ».

Comment ... ? *Quelles sont mes représentations sur la question de base ?*

J'ai utilisé ... *Quelles ressources j'ai mis en œuvre pour apprendre ?*

J'ai appris ... *Qu'est-ce que je sais d'après mes recherches ?*

Annexe 7 : Entretien en autoconfrontation — Enseignante Juliane

- L'enseignante qui a participé à cet entretien enseigne dans un collège près de Neuchâtel en 6e HarmoS
- Durée de l'entretien : environ 45 minutes
- Format de l'entretien : autoconfrontation simple d'après une vidéo filmée en classe comprenant un nouvel apprentissage introduit de manière autorégulée
- Conventions de transcription :
 - ... : Phrase commencée abandonnée
 - (...) : Hésitations en cours de phrase
 - I : Interviewer
 - J : Interviewée
 - / : Coupure de parole, rupture dans l'énoncé
 - (rires) : Rires généraux

Introduction

I.0 *Alors ben (...) bonjour J. Merci pour ce deuxième entretien pour discuter de la leçon. On va parler des morceaux de film que j'ai sélectionnés et je te laisse répondre directe ou par mes questions.*

1) Phase 1 — Anticipation — Vidéo J 1 de 00'00'' à 07'30''

- I.1* *Déjà euh ben comment ça se fait que tu aies choisi cette mise en situation pour faire ton euh (...) ta leçon ?*
- J.2* *C'était pour contextualiser et puis rendre un côté un peu original pour les enfants, même si on s'est très bien qu'ils n'allaient pas croire que j'avais eu une perte de mémoire (rires). C'était pour faire une mise en scène pour que ce soit un peu plus attrayant*
- I.3* *D'accord. Ça marche. Et puis qu'est-ce que tu penses de leurs réponses... enfin seulement la première bulle*
- J.4* *Alors bon ben on peut clairement voir que... le... qu'ils ont confondu le a-i-r et le a-i-r-e en fait. Pourtant il était écrit au tableau, il était écrit sur ma feuille. Et qu'en fait ils savent que... y'en a la plupart qui a utilisé le dico puis du coup ils n'ont pas forcément décliné qu'ils étaient entrain de lire a-i-r et pas a-i-r-e. Bon euh (...) on voit ils ont quasiment tous utilisé le dictionnaire. Ils avaient... certains ont*

utilisé l'ordinateur. Certains ont voulu aller guigner dans des livres, mais (...) la plupart c'est vraiment le dictionnaire qu'ils ont utilisé en fait

I.5 *Ça marche. Super. Alors là je vais te montrer que... quand tu leur présentes l'activité*

Vidéo J1 – de 05'55'' à 07'30''

I.6 *Ok. Après tu leur distribues les feuilles. Donc là tu leur as dit « vous avez l'habitude de travailler comme ça » au début. Parce que t'as déjà fait ce genre de mise en scène ou parce que tu fais souvent ce genre de mise en scène ?*

J.7 Non... parce qu'ils ont quand même l'habitude de travailler euh (...) même si ce n'est pas forcément à l'introduction d'un thème, mais quand même en tâche complexe donc euh ils savent. Et puis même quand on fait des textes ils ont quand même l'habitude de savoir qu'ils ont le droit et comment chercher dans leurs références. Après à leur niveau (...) on voit que certains sont plus débrouilles que d'autres, mais ils savent qu'ils ont le droit d'aller chercher ce qu'ils veulent quoi

I.8 *Ça marche. Et puis tu parles de mission euh comment ça se fait ?*

J.9 Ouais ... parce que dans une tâche complexe on essaye de contextualiser ce qu'on veut faire et puis de leur donner une mission en fait. Un but quoi. C'est ça le but au lieu de dire but ben voilà moi j'utilise le mot mission pour leur dire que ben voilà ils ont cette mission là maintenant à résoudre

I.10 *Et puis tu lis euh à haute-voix donc euh ce qu'il faut faire... la consigne... dans quel but cette lecture à haute voix ?*

J.11 Je leur lis quand même une fois à haute-voix parce que je sais que certains vont lire sans lire. C'est une lecture pour certains qui sont assez auditifs ou certains plus visuels. Bon au moins ils auront eu les deux... ils auront lu le papier... je leur ai déjà lu une fois pour ceux que ça aide d'avoir déjà entendu une fois ce qu'ils devaient faire

I.12 *Ça marche*

2) Phase 2 — Mise en œuvre — Vidéos J1 de 07'30'' à 22'25''/J2 de 00'00'' à 01'56''/J3 de 00'00'' à 00'11''/J4 de 00'00'' à 00'25''

I.13 *Alors pour la phase deux donc euh (...) oui alors au niveau des ressources tu ne leur avais rien préparé ou pas fait une fiche ou quelque chose comme ça. Comment ça se fait que tu avais décidé de faire ça comme ça ?*

J.14 Euh bon... ils avaient les ordis le dictionnaire. C'est vrai que ça donnait déjà pas mal d'indications parce que le but c'était vraiment là qu'ils se débrouillent par eux-

mêmes. Enfin j'aurais pu leur préparer une fiche en leur montrant ce qu'était l'aire et tout, mais voilà là je trouvais que le but c'était d'essayer de se débrouiller par eux-mêmes et puis fondamentalement s'ils ne trouvaient pas la réponse c'était pas grave. Il y avait plutôt ce côté recherche que ce côté ben... ça serait bien qu'ils arrivent à résoudre cet exercice, mais j'aurais pu tout à fait faire autrement puis préparer des... des fiches que j'aurais mis sur la table, dispersées avec... même j'aurais pu mettre... ben justement différent... différentes définitions du mot aire et puis ils auraient dû se débrouiller avec ça avec une fiche où c'est ce que c'est l'aire. Du coup si je mettais ça là et qu'il y avait tout de suite la réponse ça manquait un peu de... de sens vu que là le but c'était qu'ils essayent de se débrouiller par eux-mêmes.

I.15 *Ça marche. Et puis euh alors on va regarder un petit moment de vidéo*

Vidéo J1 – de 07'38" à 07'42"

I.16 *Quand tu leur dis justement « j'aime bien ce que je vois » quand ils regardent le dictionnaire. Tu observes ça. Et puis du coup pourquoi tu utilises cette phrase*

J.17 Roh ben je ne sais pas... ben ça montre qu'ils ont compris ce que ça veut dire d'aller chercher dans leurs références et après voilà j'aurais peut-être pas dû le dire parce que ceux qui n'auront pas pensé ils se sont dit ben tiens si elle aime bien ça, je vais ouvrir mon dictionnaire. Après quand ils ont une définition à donner, ils savent que c'est le dictionnaire... c'est... c'est... là maintenant ça coule de source qui vont utiliser leur dictionnaire en fait

I.18 *Ouais. Ça marche. Et puis donc toi tu as choisi ben de ne pas passer dans les rangs pour voir ben euh où ils en étaient ou des choses comme ça enfin tu les as vraiment laissés se débrouiller et puis euh (...) pourquoi tu as fait ce choix de les laisser ?*

J.19 Ouais parce que comme j'ai dit avant. C'était vraiment de voir ben... comment ils étaient capables de se débrouiller vraiment 100 % par eux-mêmes et pas ben ma fois de passer et puis de voir qu'ils font faux et de dire ah non peut-être que ça pas ça. Non, là le but qu'ils se débrouillent et de voir ben comment ils étaient capables de se débrouiller puis ce qu'ils arrivaient à en ressortir finalement. Parce que j'aurais pu les induire. J'ai bien vu qu'il y en a plein qui sont partis sur ce a-i-r au lieu de ce a-i-r-e ben tant pis.

I.20 *Ça marche. Donc après il y avait là*

Vidéo J2 — de 00'00" à 01'12" et Vidéo J3 — de 00'00" à 00'11"

- I.21 *Ouais enfin voilà. Là tu lui demandes enfin « t'en penses quoi de ce que tu lis là ? » puis après il te dit « non, mais c'est la deuxième » puis tu dis « pourquoi c'est la deuxième ? » « ah ben je ne sais pas ». Tu ne lui donnes en fait pas vraiment de... de pistes justement*
- J.22 Non. C'est des... c'est des... ce n'est pas facile hein toujours parce que quand ils disent quelque chose de juste on aurait envie de leur dire que c'est juste et puis quand c'est faux de leur dire non. Mais là ma foi tant pis de toute façon j'avais... j'avais perdu la mémoire entre-deux (rires). Non là c'était vraiment vraiment... c'est surtout que là c'était une introduction à ça et puis qu'ils ne savent pas du tout de quoi on parle et puis le but c'était finalement pas à ce qu'ils arrivent là cette fois-là à me calculer l'aire. Si j'avais fait une activité ou peu importe une tâche complexe dans un thème qu'ils connaissent déjà et puis j'aurais vraiment voulu enfin j'attendais qu'ils arrivent à faire quelque chose de précis ben on essaye de... quand même, avoir des situations pour débloquer ceux qui sont bloqués. Là ils ont quand même tous au moins euh au moins réussi à écrire plus ou moins quelque chose donc euh même si ce n'était pas forcément la réponse correcte ben ce n'est pas grave.
- I.23 *Ça marche. Après il y avait...*

Vidéo J2 – de 01'14" à 01'56"

- I.24 *Ouais tu vois tu ne lui dis rien du tout. Après elle te dit « c'est celui-là. Ah non en fait » et puis pourtant elle montre le faux. Puis du coup elle vient enfin spontanément et tu ne lui donnes aucune piste*
- J.25 Non. Là pas, là vraiment pas. C'était peut-être rude. Bon quoi que finalement ça les perturbe sans les perturber parce que souvent je leur dis que je ne suis pas un moyen de référence en ce moment donc euh ils savent que des fois ils n'ont pas le droit de m'utiliser comme référence en fait. Mais il y a quand même toujours ce côté quand même je vais tenter ma chance hein on ne sait jamais. Tout d'un coup je la... enfin sans faire exprès je dis que c'est celui-là au lieu de celui-là. Après quand ils écrivent un texte ou je ne sais pas et qu'ils ont des fois des questions et puis ils hésitent entre deux mots ben je leur dis regarde ça, lis la définition, mais vraiment de ce que toi tu as voulu dire. Là, là pas vu que de toute façon ils ne savaient même pas vu que de toute façon s'ils prenaient a-i-r-e il y avait plusieurs définitions donc euh finalement ils n'allaient peut-être pas savoir duquel je parlais. Ce que j'aurais pu faire, c'est si j'avais mis à un endroit le mot mathématique. Là peut-être que ça les aurait plus guidés. Là ils ne savaient vraiment pas du tout de quoi on allait parler quoi.
- I.26 *Ok. Après il y avait lui.*

Vidéo J4 – de 00'00'' à 00'25''

I.27 *Donc là tu lui dis « Ouais, mais ta colle par exemple elle euh elle sert à quoi » parce que tu sais ce que c'est, mais elle sert à quoi pour lui montrer ce que c'est... la deuxième question que tu recherches. Et puis du coup tu ne lui dis pas exactement ce que tu recherches. Du coup toi c'est ta manière de... en gros de les débloquent ?*

J.28 *Là c'était une manière de le débloquent. De lui dire que ce que je voulais savoir c'était qu'elle est l'utilité de... de cette aire-là, mais voilà évidemment que là si de toute façon il n'a déjà pas trouvé la première ça va... ça peut être compliqué, ça dépend. Ben s'il a mis l'aire, l'aire de jeux, l'aire d'atterrissage bon ben il aurait pu dire quelle est l'utilité de l'aire d'atterrissage... qu'un avion atterrisse. Enfin je ne sais pas. Ça aurait... enfin finalement je ne pouvais pas considérer ça faux vu qu'il ne savait pas quoi... enfin c'est ça quand on est dans un thème et puis qu'on attend quand même qu'il y aurait quelque chose qui se passe, mais là c'était vraiment une introduction sur ce qu'ils arrivaient à trouver. Peut-être en se posant les questions que s'ils trouvaient surface euh géométrie enfin maths peut-être que c'est de ça qu'on allait parler à l'école. Peut-être pas l'aire d'atterrissage. Après le a-i-r ils n'ont pas fait de déblocage. C'est vrai qu'on aurait pu dire on fait a-i-r de l'air, mais voilà.*

3) Phase 3 — Réflexion — Vidéos J5 de 00'00'' à 18'40''

I.29 *Alors après on a ben la troisième phase, celle de réflexion*

Vidéo J5 – de 00'00'' à 03'17''

J.30 *Bon ce n'est pas facile parce que la toute première personne qui a donné une réponse, j'ai un peu fait... j'ai presque déjà à ma tronche on pouvait déjà comprendre à mon attitude que ce n'était pas ça. Après une ou deux fois je rigole quoi donc euh après je ne sais pas s'ils décliquent que ce n'est pas de ça que je parle, mais (...). Après c'est peut-être... bon ça prend passablement de temps parce qu'ils veulent tous donner leurs réponses. Et peut-être que j'aurais dû demander après chaque définition si quelqu'un avait la même et point. Parce qu'il y a quand même eu quelques fois où c'était la même. Ça ne servait à rien, j'aurais pu dire ok est-ce que quelqu'un a mis la même et boum fini. Comme ça ça aurait peut-être réduit de moitié de temps cette partie-là.*

I.31 *Ok et puis tu t'y attendais que ça part dans tous les sens comme ça ?*

- J.32 Oui. Parce que j'ai bien vu que ça partait de toute façon dans tous les sens. Donc euh j'ai bien pensé que j'allais avoir toute sorte de définitions possibles et imaginables (rires)
- I.33 Ok. Et puis tu ne prends aucune note au tableau de ce qu'ils disent eux, c'est...*
- J.34 Ok. Ouais j'aurais pu, c'est vrai. Ouais maintenant que j'y pense. Ouais j'aurais pu noter toutes les possibilités qui sont ressorties, effectivement.
- I.35 Mais tu ne l'as pas fait parce que... tu t'es dit ?*
- J.36 Ouais ben je n'ai pas fait parce que... je ne l'ai pas fait parce que... ben j'aurais pu le noter et j'aurais pu le reprendre, mais ça... bon maintenant que j'y pense j'aurais pu les... ce n'est pas volontaire de ne pas l'avoir fait. Il n'y avait pas de raisons particulières. Après on n'était pas là pour... pour faire euh un exercice sur toutes les définitions du terme aire. De toute façon, on allait bientôt enfin on allait de toute façon arriver à la conclusion de quelle aire il s'agissait. Mais c'est vrai que ça aurait pu être une possibilité de les noter au tableau.
- I.37 Et puis euh tu dis que tu ne t'arrêtes pas à la bonne réponse, même si tu dis que ça se voit sur ta tête que voilà. Mais tu continues à interroger tout le monde parce que pour toi c'était quand même intéressant de tout savoir*
- J.38 Parce que là encore je ne voulais pas donner la réponse. Je voulais après qu'on analyse ce a-i-r et ce a-i-r-e
- I.39 Ok. Donc t'es quand même dans ce but-là.*

Vidéo J5 – de 03'19'' à 07'10''

- J.40 J'ai de la chance qu'ils soient calmes surtout pour pouvoir prendre le temps de lire chaque définition parce que ça peut paraître longuet un peu de lire toutes les définitions
- I.41 Et puis tu leur dis enfin tu leur fais prendre le dico. C'est pour toi important à voir qu'ils aillent se référer au dictionnaire*
- J.42 Là ouais comme il n'y avait pas d'autres ressources... enfin ouais on aurait pu utiliser autre chose, mais c'était le plus pratique d'avoir le dico pour comparer ces deux... ces deux airs du coup
- I.43 Ouais. Et puis tu leur fais ben lire à haute voix les deux définitions. C'est aussi pour les avoir tous ensemble ?*
- J.44 Là y'en a un qui lit et puis c'est toujours intéressant de travailler leur lecture orale et euh du coup ils ont tous la page sous les yeux donc ils sont censés suivre quand même
- I.45 Ok. Et puis à la fin tu leur dis « à votre avis de quoi je veux parler » enfin tu utilises ce terme-là. C'est une formulation pour...*

- J.46 Enfin j'aimerais leur opinion là-dessus. Ils vont bien se douter que je vais... enfin là ils ont bien compris que... assez rapidement enfin pas tous, mais que je n'allais pas leur parler d'aire d'atterrissage, mais plutôt d'aire... mais je dirais que c'est plutôt ceux qui étaient déjà partis dans l'idée de géométrie qui auront bien compris que c'était de cela que j'allais leur parler. Après les autres, enfin ceux qui avaient fait faux, de toute façon ils n'auront pas eu le temps de comprendre. Après ils ont bien compris qu'ils s'étaient trompés enfin qu'ils n'ont pas lu les bonnes définitions, mais euh... après ça reste des termes... surface ils ont peut-être entendu, mais ils ne sont pas forcément au clair avec le fait qu'une surface c'est quand on calcule l'aire donc même cette définition-là là dans le dico je ne suis pas sûre qu'elle ait permis à tout le monde de savoir de quoi on parle. Certains oui elle a permis de savoir qu'on parlait de la géométrie

Vidéo J5 – de 08'30" à 15'43"

- I.47 *Et puis après tu fais un lien avec le périmètre pour trouver la formule. Ça, c'est ta manière à toi pour soutenir l'apprentissage de l'élève ou pour faire un parallèle*
- J.48 Là c'était plutôt pour faire un parallèle vu qu'on avait vu le périmètre et puis de voir ben le périmètre on avait déjà dit dans la classe si on veut... euh enfin calculer quelle place on a sur les côtés et puis ben de faire un parallèle que maintenant on sait comment calculer le côté et on aimerait savoir toute la place qu'on a dans la classe. Donc c'était de faire un parallèle parce que périmètre et aire ça va quand même relativement ensemble. Ce sont deux thématiques qui vont quand même relativement ensemble.
- I.49 *Bon et puis qu'est-ce que tu penses de leurs réponses dans la troisième bulle ?*
- J.50 Certains ont mis des définitions de ce qu'ils avaient trouvé enfin des bouts de définitions. Est-ce que vraiment ils comprennent ce que s'est écrit je ne sais pas. Je ne suis pas sûre qu'ils comprennent vraiment ce qu'ils ont écrit. Ce qu'ils ont appris, ils ont plutôt utilisé une définition qu'ils ont lue.

4) Conclusion

- I.51 *Et puis toi, comment tu te sens par rapport à ça ? Enfin tu penses que tu les as bien soutenus dans leur apprentissage ou tu aurais pu faire d'autres choses ou qu'est-ce que tu modifierais ou qu'est-ce que tu garderais ?*
- J.52 Ben... soutenu dans leur apprentissage de toute façon ils étaient livrés à eux-mêmes, mais c'était le but donc euh finalement c'était une introduction à un thème donc ils auront appris ce qu'était l'aire, mais bien évidemment ils ne se souviendront pas le lendemain comment la calculer. Ça on va devoir reprendre exactement qu'est-ce que c'est l'aire. Ben si j'avais voulu qu'il y ait plus avoir de

bonnes réponses, il aurait fallu que je mette plus de supports (...) de ressources pour si on veut induire... les amener, mais ce n'était pas mon but donc euh

- I.53 *Donc toi, ton but c'était vraiment qu'ils fassent la distinction entre le a-i-r et le a-i-r-e*
- J.54 Alors ça oui et non parce qu'à la base ils auraient pu tous partir avec le e s'ils avaient bien regardé ce qui était écrit donc je n'aurais pas eu forcément besoin de faire la distinction entre les deux. Ça c'était un peu euh pas de l'improvisation, mais finalement c'est un peu en fonction de... enfin mon comportement s'adapte en fonction de ce qu'eux ont trouvé et ça je pouvais prévoir sans prévoir parce que je n'ai pas forcément pensé qu'ils allaient... enfin je me suis dit que... mais pas autant enfin qu'ils n'allaient pas tout le temps trouvé le a-i-r au lieu de l'a-i-r-e
- I.55 *Et puis donc après... après tout ça donc tu as fait la mise en commun et puis tu leur demandes leurs avis et tu leur dis « eh ben qu'est-ce que vous avez appris ? » donc une fois qu'ils ont fait la feuille, tu fais la mise en commun et tu refais formuler le « juste »*
- J.56 Oui pour revenir à ce qui a été vu. Après, ils auraient pu me dire qu'ils avaient appris la différence entre a-i-r et a-i-r-e ça n'aurait pas été faux enfin il n'y avait pas de vraiment de faux, mais c'était de leur dire ben voilà on va parler de l'aire en géométrie
- I.57 *Et puis maintenant qu'est-ce que tu penses que ça leur a tiré comme conclusion ?*
- J.58 Ils ont quand même l'habitude enfin de devoir se débrouiller pour chercher quand je dis que je ne suis pas une ressource. Je ne pense pas que ça les a plus changés que ce qu'il peut avoir dans d'autres leçons sauf que là la différence c'est que c'est vraiment un thème où je pense qu'ils avaient franchement zéro idée de ce que ça pouvait être, c'est pour cela que c'est parti dans tous les sens donc euh moi je pense que ça leur est bénéfique dans le sens où ils doivent enfin ils ont quand même été autonome et puis je ne crois pas que ça les ait perturbés plus que ça finalement. Ils ont l'habitude que ce soit en histoire ou en géographie, il y a plein de termes qui ne savent pas et qu'ils doivent aller chercher dans le manuel dans ci, dans ça. Donc ils ont l'habitude de se retrouver. Je crois que ça ne les perturbe pas plus que ça de se retrouver face à des choses des fois qu'ils ne connaissent pas.
- I.59 *Et puis ben du coup, tu as dit que tu faisais un peu ce type de leçon donc euh à refaire ou pas*
- J.60 Oui alors moi j'aime bien en fait. Enfin j'aime bien de voir comment ils se débrouillent. Enfin là j'ai pu clairement voir que ben ils lisent, mais sans lire enfin ils n'ont pas cliqué qu'il y avait un e enfin cette orthographe-là différente, mais après ça leur a fait tilt quand je leur ai montré que ah oui parce qu'on a vu plusieurs fois que y'a différents types de mots qui s'écrivent pas différentes manières enfin qui s'écrivent la même chose, mais qui ne veulent pas dire la

même chose. Donc euh oui ça ne me perturbe pas plus que ça qu'ils ne partent pas dans la bonne direction parce que finalement tu peux... enfin c'est un peu interdisciplinaire parce qu'ils ont pu voir ah oui c'est juste je me souviens qu'il y a des mots qui s'écrivent différemment, ils ont dû utiliser leur dictionnaire. Ils ont vu ce qu'était une définition. Donc finalement même s'ils n'ont pas trouvé tout de suite la bonne réponse, ils ont peut-être aussi appris d'autres choses.

I.61 *Ça marche. Et puis du coup le plus grand changement si c'était à refaire ?*

J.62 C'est ma mise en commun, trop longue. Il faudrait la raccourcir. Ils sont relativement bien attentifs, mais euh avec une classe pas attentive il faudrait raccourcir parce que sinon il y en a certains qui vont débloquent à un moment donné. Ils vont décrocher de ce que l'on est en train de faire.

I.63 *Et pour toi tu les as soutenus dans leurs apprentissages. Mais qu'est-ce que tu ferais de plus ou de moins...*

J.64 Alors de moins, c'est un peu compliqué parce que je n'ai pas fait grand-chose (rires)

I.65 *Alors est-ce que tu rajouterais quelque chose ou pas du tout ?*

J.66 Mais là pas forcément parce que mon but ce n'était pas forcément qu'ils trouvent la réponse en fait. Ça ne posait pas de problème pour moi qu'ils soient partis dans la mauvaise direction. Ce n'est pas grave, c'était aussi le but quand on n'a pas l'idée de ce que c'est donc euh non ça ne me... là je ne changerais pas forcément parce que vraiment mon but c'était qu'ils se débrouillent.

I.67 *D'accord. Ça marche. Merci beaucoup !*

Annexe 8 : Entretien en autoconfrontation simple — Enseignante Marie-Claude

- L'enseignante qui a participé à cet entretien enseigne dans un collège dans les alentours de Neuchâtel dans une classe de 8e année HarmoS
- Durée de l'entretien : environ 45 minutes
- Format de l'entretien : autoconfrontation simple d'après une vidéo filmée en classe comprenant un nouvel apprentissage introduit de manière autorégulée
- Conventions de transcription :
 - ... : Phrase commencée abandonnée
 - (...) : Hésitations en cours de phrase
 - I : Interviewer
 - MC : Interviewée
 - / : Coupure de parole, rupture dans l'énoncé
 - (rires) : Rires généraux

Introduction

I.0 Alors ben (...) bonjour Marie-Claude. Aujourd'hui on se rencontre pour faire euh (...) le deuxième entretien ensemble pour discuter de la leçon. Donc on va reprendre les morceaux de film que j'ai sélectionné et je te laisse euh (...) répondre spontanément ou par mes questions.

1) Phase 1 — Anticipation — Vidéo MC 1 de 00'00'' à 17'10''

Vidéo MC1 – de 3'10'' à 5'08''

I.1 Il y a un moment là-dedans... enfin comme ça se fait... t'as commencé par faire un retour sur le participe passé en faisant un retour en donnant des exemples. Pourquoi est-ce que tu as fait ça comme ça ?

MC.2 Mais j'avais l'impression que tu leur donnes le terme et ce n'est pas la première fois que je remarque que je parle d'un terme, ils ne savent absolument pas de quoi on parle... euh (...) on parle. Et puis en fait euh souvent ils voient les choses globalement les enfants donc ils savent très bien, mais ils ne connaissent pas les termes enfin ils ne savent pas de quoi on parle. Et pis ben c'est vrai que quand je les voyais écouter, je voyais bien qu'en fait ils me regardaient m'écoutaient, mais euh comme pour dire vous pouvez parler chinois ça ira tout aussi bien quoi

(rires). En pis ben... c'est pour ça que je me suis dit qu'il fallait leur donner ce terme de participe passé.

I.3 *D'accord. Et pis ben ce n'est pas dans cet extrait-là, mais c'est après que tu le dis... mais je ne vais pas montrer juste ce petit bout. Tu ne dis jamais le but, mais tu dis la mission c'est mmmh. Comment ça se fait que tu utilises ce terme de mission ?*

MC.4 Ben parce qu'en fait ça engage plus l'enfant parce que si c'est une mission c'est un défi et l'enfant sera engagé dans l'action. Tant dit que si c'est le but, le but c'est pour qui ? Ben ce n'est pour personne. Tant dit qu'une mission c'est peut-être le terme qui fait que l'enfant se sent plus engagé. Vu que... que en fait tu dois donner une mission à l'enfant et si tu lui donnes une mission, l'enfant va vouloir faire quelque chose, le réussir. Un but a un enfant, rien à faire de ton but ? Que je le réussisse ou pas, ce n'est pas grave. Tant dit que si tu prends le défi, la mission, ou si tu prends un terme qui va plus engager l'enfant. Mais c'est vrai que c'est plus dans le groupe tâche complexe qu'on parle de mission. C'est vrai que je trouve que si tu parles d'un objectif, d'un but à un enfant ça ne veut rien dire. Tant dit que quand ils ont une mission, c'est quelque part comme s'il devait réussir à faire quelque chose

I.5 *OK. Après tu leur expliques les fiches... Et maintenant.*

Vidéo MC1 – de 16'50" à 17'07"

I.6 *Quand tu leur dis ça « vous pouvez faire ce que vous voulez pour comprendre... »*

MC.7 *Ouais j'ai de la chance qu'ils ne m'ont pas fait des avions en papier (rires)*

I.8 *Tu leur dis dans quel but quand tu leur dis ça comme ça*

MC.9 Ben en fait certains enfants ils ont besoin de mettre de couleurs pour ressortir les choses essentielles pour eux ou bien justement d'écrire un mot clef ou de... de... voilà et puis moi je pense que pour... si tu veux des fois synthétiser, quelque part pour savoir où tu en es... ce que tu veux chercher des fois il faut passer par une étape justement un petit mot clef ou des couleurs ou quelque chose d'important et tout. Parce que des fois dans des phrases... c'étaient des phrasés, ça sert à quoi ? Ça ne sert à rien donc de mettre juste le verbe en couleur ou l'auxiliaire c'est à eux de découvrir, mais des fois ça aide pour la recherche.

I.10 *Ok. Et pis donc c'est toi qui as créé les fiches, les ressources. Comment ça se fait que tu aies créé ces trois fiches-là... comment tu les as conçues ?*

MC.11 En fait en partant de la règle. Ben j'ai décortiqué la règle donc (...) en fait il est clair qu'il fallait une fiche d'exemple avec quand il y a un adjectif, quand il y a avec être et une fiche d'exemple quand c'était avec avoir puis comme ça là ils avaient toutes les possibilités puis ensuite il y avait la carte mentale, mais avec des doubles choix ou des points d'interrogation pour vraiment les obliger... en fait à structurer. Parce que l'exemple c'est dans le global et puis la carte mentale

permet de structurer et de reprendre dans l'ordre. Et puis dans les aides après je me suis dit houla, mais le participe passé ils ne vont pas savoir ce que c'est donc après j'avais fait une petite synthèse participe passé avec un verbe au passé composé pour réexpliquer ce que c'est. Puis en fait je suis partie à l'inverse d'eux donc je suis partie de la règle pour trouver les exemples.

I.12 D'accord et puis après qu'est-ce que tu penses de ce qu'ils ont noté sur les feuilles du coup ? Enfin tu t'y attendais en fait quand on voit la première bulle ? Tu t'attendais à leurs réponses ou euh (...) tu penses que l'intro les a induits à répondre ça ?

MC.13 Je pense que l'intro les a induits, mais y'en a quand même qui sont allés plus loin, mais certains ne se sont pas servis de l'intro. Mais certains qui avaient vraiment des difficultés sont au moins partis de quelque chose. Donc oui, mais s'ils ne savaient pas ce qu'était le participe passé ils n'auraient rien fait

I.14 Ouais donc l'intro c'était pour leur donner comme un susucré.

MC.15 Ouais et puis c'est vrai que quand on les a deux ans, on leur dit ben ça on verra en 8^e donc quelque part c'était de dire ben maintenant on y a est donc faut l'apprendre. Maintenant ce sont des grands donc on apprend des choses pour eux.

I.16 D'accord. Puis ton activité tu la vois comme une tâche complexe parce que...

MC.17 Ben c'est une tâche complexe parce qu'elle permet à avoir plusieurs procédures en fait... tout le monde n'utilise pas la même procédure pour arriver à un résultat ben (...) ils ne sont pas tous... ben il faudrait beaucoup plus de temps, reprendre d'autres exemples, mais en fait chaque enfant a dû faire ses propres représentations, schémas mentaux pour trouver.

2) Phase 2 — Mise en œuvre — Vidéos MC1 de 17'10'' à 22'40'' et MC2 de 00'00'' à 13'30''

I.18 Voilé donc on va passer à la phase deux. Donc la mise en œuvre. Avant de commencer à te monter les images. Euh donc tu les as laissés seuls environ deux minutes. Tout seul tout seul et pis après t'es passé dans les rangs pour voir chaque personne comment ça se fait que t'as fait ce type-là... euh pour la mise en œuvre ?

MC.19 Alors déjà je trouve important d'avoir un (..) Un regard sur le travail de chacun. Et puis c'est aussi donné de l'importance à ce qu'ils font et pis c'est vrai que comme ils devaient travailler seuls, j'avais le temps de passer vers chacun. Parce que c'est vrai que souvent on passe que vers l'enfant en difficulté ou que voilà et puis ça permet aussi d'aller vers les enfants qui n'ont pas de difficulté à avoir aussi le regard de la maitresse et puis la validation pas la validation, mais oui vas-y continue... les encouragements et puis ça permet, disons de les relancer

et pis je pense que quand ils entendent., quelque part ils entendant qu'on passe chez chacun peut-être ça les encourage aussi parce qu'ils prennent peut-être un mot ou peut-être quelque chose pis ça les encourage aussi même si c'est plus à eux personnellement.

I.20 *D'accord. Ok. Et puis tu commences toujours tes phrases par « est-ce que vous savez ce que vous devez chercher ? » « Est-ce que tu sais comment t'y prendre » « qu'est-ce qui t'a aidé ? ». Comment ça se fait que... enfin tu commences toujours par ce type de phrases ?*

MC.21 Ben (...) parce qu'en fait l'enfant il doit comprendre que c'est lui qui apprend pour lui-même. Et puis si je lui donne la réponse, ben simplement il se dit que la maitresse me donne la réponse j'ai pas besoin de réfléchir pas besoin de chercher. Tant dit qu'en l'impliquant, en posant la question, en l'appliquant dans l'action ben le but c'est que lui se sente concerné et puis que (...) et puis qu'il sache après comment faire. Est-ce que je me suis posé la question comment je pouvais faire. Parce que des fois c'est, je ne sais pas, mais je n'ai pas essayé. Donc est-ce que tu t'es posé la question maintenant tu dois réussir, comment je vais pouvoir faire, comment je m'y prends.

I.22 *D'accord. Super. Et puis, sur certains... enfin on va le voir plus tard. Mais sur certains tu t'attardes entre guillemets et d'autres tu passes très vite. Donc moi c'est pour ça que je vais te montrer des bouts où tu as pris le temps d'expliquer et tout ça, mais vers certains enfants tu passes assez vite*

MC.23 Ben certains enfants, ils étaient partis dans la démarche. Donc en fait c'était juste une validation de ce qu'ils ont fait. Puis certains autres enfants partaient faux ou ben comme E. pas envie de réfléchir sur le sujet puis quelque part lui fallait le motiver puis fallait lui demander ben voilà t'as une mission, tu dois réussir et tu dois y arriver. Euh (...) d'autres enfants ben qui ont plus de difficultés c'est peut-être déjà dire ben fait déjà ça. Être sûre d'avoir... qu'ils aient appris quelque chose. Puis après ben c'est vrai qu'on voit à la fin, ils ont quand même tous appris quelque chose même les enfants qui ont... sont en très grandes difficultés.

I.24 *D'accord. Super. Alors c'était plus d'ordre général puis après on va passer vers certains enfants du coup alors euh...*

Vidéo MC1 – de 21'25'' à 22'40''

MC.25 Ça la perturbe. Mais elle allait quand même chercher tout et elle avait quand même une bonne partie de la réponse. Il lui manquait juste la règle.

I.26 *Donc du coup ouais... parce qu'elle a dit ouais « ça me perturbe ». Puis toi tu lui as dit « oui tu as vu ça l'année passée » c'est qu'elle a redoublé ?*

MC.27 ouais ouais. Du coup elle connaît quand même quelque chose. Donc elle s'est rappelée de quelque chose, mais il lui manquait ben cette histoire de CV quoi.

I.28 *Pis toi est-ce que ça t'a dérangé quand elle t'a dit... ben parce qu'elle... ça se voit que tu veux lui apporter de l'aider, mais en même temps tu dois te retenir puis ça se voit que t'es un peu...*

MC.29 Ouais, mais c'est vrai que... que c'est une nouvelle posture à avoir, mais quelque part typiquement l'année passée on lui a donné la règle ben elle s'en rappelle pas du tout. Donc quelque part de trouver la règle par elle-même c'est quand même une validation de l'apprentissage pour eux et puis ils vont juste se rappeler de la règle parce qu'ils l'auront trouvée par eux-mêmes. C'est vrai que beaucoup trop souvent on leur donne les règles, on leur balance les règles comme ça et puis on fait que de... que de faire du drill pour euh exercer la règle. Mais quand on reprend une année après ben ils ne savent pas ce que c'est. Donc quelque part c'est... c'est nous obliger à la mettre vraiment en situation de recherche pour qu'ils trouvent eux et puis le jour où ils auront trouvé eux ils auront compris.

I.30 *Ok. Ça marche.*

MC.31 Mais typiquement l'enfant qui avait juste découvert que c'était un participe passé et qui avait juste compris... ah ben je sais que ce que c'est un participe passé puis il avait appris que c'est un participe passé eh et maintenant chaque fois qu'il voit des participes passés ben il me les sort. Donc lui, il a fait une découverte. Ben moi je lui n'ai rien dit par moi-même, mais cette démarche-là ben il l'a découverte par lui-même. Ah non. Quand j'enseigne comme ça je remarque que les élèves apprennent nettement moins la matière et puis qu'ils ne l'intègrent pas donc à chaque fois j'essaye de changer et puis d'évoluer pour moi (...) et puis de passer la matière de manière euh (...) un peu plus en tâche pour les enfants.

I.32 *C'est top. C'est super. C'est cool. Alors deuxième enfant.*

Vidéo MC2 – de 00'45'' à 01'50''

MC.33 Il n'était pas du tout parti juste. Parce qu'il y a des histoires de conditionnel donc ils ne se rappelaient de rien. Puis là, tout d'un coup, il s'est quand même lancé dans l'activité. Alors qu'au début, il était très récalcitrant puis il ne voulait absolument pas partir dans une activité où il devait rechercher par lui-même. C'était non... l'enseignant il est là donc il a qu'à donner la réponse quoi et là tout d'un coup il a quand même essayé et il s'est lancé. Il a mis des choses en couleurs. Il s'est quand même dit ah ouais il y a des liens donc là il est parti.

I.34 *Ok. Là tu lui as dit « t'as un petit bout de règles ». C'était justement pour... pour le motiver ?*

MC.35 Ouais t'as commencé... t'as déjà trouvé un petit... un petit quelque chose. Donc en fait ne dis pas je ne sais pas et puis je n'arrive pas et puis je ne sais pas faire parce que je n'arrive pas. T'as déjà trouvé ça donc note le t'as déjà un début de réponse. Parce que justement la réponse c'est là qu'on est en tâche complexe,

on est dans une procédure. Trouver sa procédure et il est arrivé et il faut la continuer quoi.

I.36 Ça joue. Pour le troisième.

Vidéo MC2 – 2'06'' à 3'50''

MC.37 Alors dans mes exemples il y avait une possibilité que je n'avais pas vu puis en fait elle avait trouvé une règle qui joue avec les exemples que j'avais donnés, mais qui ne correspondait pas. C'est pour ça que j'avais rajouté une phrase qui euh... qui contredisait en fait sa petite théorie qu'elle commençait à élaborer. Parce que sinon ben elle partait dans le faux sens.

I.38 Ok. Ouais c'est pour ça que du coup tu as ajouté un exemple. Et puis euh (...) à un moment tu lui as dit « ben regarde bien là » c'est aussi une manière pour toi de ne pas inciter, mais quand même dire qu'il faut être attentif

MC.39 ouais ben pour... justement... comment dire... ben par cet exemple c'est là que ça va te donner un élément de réponse. Pas forcément toute la réponse, mais c'est guidé quoi

I.40 Ouais. Ça marche. Top. Après on a...

Vidéo MC2 – 4'00'' à 6'59''

MC.41 Je regardais surtout les deux garçons qui ne font toujours rien. Mais c'est vrai que ce sont deux enfants qui vont... bon les deux vont aller en terminal donc euh des enfants en vraiment grandes difficultés. Et c'est vrai que ce genre d'exercice, le fait de passer partout ben en fait eux ils décrochent complètement quoi. Alors ils ne dérangent pas hein, mais ils décrochent complètement. Les autres ont l'air de bien travaillé comme on voit il y en a qui sont toujours actifs, mais eux euh (...) ils ne rentrent pas... enfin disons qu'il faudrait leur faire entrer dans des... dans des... en fait c'est trop compliqué comme règle pour eux. Il faudrait faire la même chose avec des choses toutes simples quoi. Mais la démarche les intéresse quand même, mais je pense que c'est trop long parce que c'est trop difficile. Je pense qu'ils ont décroché parce que c'est trop difficile pour eux. C'est des termes qu'ils ne comprennent pas et puis bon c'est vrai qu'ils ont quand même énormément de difficultés scolaires quoi donc euh... mais c'est vrai qu'il faudrait le faire, alors avec eux il faudrait le faire beaucoup plus simple.

I.44 C'est cool. Donc grâce au film tu remarques aussi ça quoi.

MC.45 Ouais ils ont une attitude... ils n'embêtent pas du tout, mais ils ont une habitude très passive par rapport à l'apprentissage. Mais c'est aussi pour cela que ce sont des enfants qui sont en décrochage scolaire quoi

I.46 Ouais ok. Puis par rapport à la petite du coup... t'as vu quelque chose... enfin tu la pousses beaucoup à la réflexion.

MC.47 Je la pousse beaucoup à la réflexion parce qu'elle ne répondait pas et puis quelque part le fait qu'un enfant ne réponde pas ou marmonne quelque chose, c'est difficile à pousser plus loin

I.48 Ouais... puis un moment tu lui dis « là t'as mis en rose, là t'as mis en rose, là en vert, là en vert ». C'est comme si toi tu voyais le lien, mais qu'elle ne le voyait pas. Du coup tu la pousse à...

MC.49 A retrouver ce lien. Ben c'est bien parce qu'au début je leur dis vous pouvez mettre des couleurs et tout, mais après faut faire des liens entre ce qu'ils mettent en couleur. Parce que déjà la première démarche est bonne, ils mettent des couleurs justes. Disons qu'ils mettent des choses où l'on voit tout de suite le lien, mais eux ils ne font encore pas le lien. Donc je pense qu'il y a quand même des choses qu'ils... qu'ils n'arrivent pas à voir, mais ils n'arrivent pas à verbaliser. Et puis je pense que tant qu'ils n'ont encore pas verbalisé, c'est qu'ils n'ont encore pas compris complètement le tout. Ils ont vu des choses, mais ils ne sont pas encore passés à l'étape je verbalise donc c'est complètement acquis pour moi... donc je comprends.

I.50 Ouais. Et puis... donc tu l'accompagnes vraiment bien dans la démarche. Après tu lui dis, un moment tu lui dis « remets-toi dans ce que tu dois chercher ». Parce qu'elle a tendance à... à partir et puis ça s'est une petite pique de rappel pour lui dire...

MC.51 C'est vrai que... c'est vrai qu'elle est... oui elle partirait vite plus loin quoi. Donc c'est une enfant HP donc elle est tout le temps dans la globalité après t'es... t'es obligée de leur dire maintenant c'est ça... de recentrer quoi.

I.52 La suite ben c'est le prochain quoi

Vidéo MC2 – de 07'03'' à 08'43''

MC.53 Là aussi c'est un enfant qu'il faut toujours recentrer. C'est un enfant qui... il comprend très bien les choses, mais il faut le recentrer pour euh... pour euh... ouais. Après le je ne l'avais pas compris, je ne suis pas sûre qu'il ne l'avait pas compris. Je pense qu'il ne l'avait pas interprété ou il ne l'avait pas mis en lien. C'est pour ça que je relis avec lui. Parce que je ne pense pas que c'est un enfant qui ne pouvait ne pas comprendre, mais simplement il peut ne pas voir le lien qu'il y avait entre l'un et l'autre.

I.54 OK. Ça marche.

Vidéo MC2 – de 09'27'' à 10'20''

MC.55 Elle est partie... ouais... c'est plus compliqué, mais en fait elle avait déjà trouvé des... elle était bien partie dans la réflexion quoi. Après c'est vrai que dans la fonction grammaticale, trouver des choses...

I.56 *Un moment tu lui dis « qu'est-ce qui est souligné ? » ou tu lui dis « t'es dans le bon plan » ou des choses comme ça... c'est justement pour inciter quand tu lui dis « qu'est-ce qui est souligné ? » C'est pour dire regarde, ouvre les yeux là-dessus*

MC.57 Voilà ouais. Ben c'est ce qui te manque pour aller plus loin. Ben effectivement c'est... elle voyait bien que... ben c'était le sujet, mais elle voyait bien que... elle a bien vu qu'il y avait quelque chose... un lien, mais à trouver plus loin quoi. C'est juste pour diriger... ouais l'apprentissage... pour aller plus loin.

I.58 *D'accord. C'est le dernier pour cette partie.*

Vidéo MC2 – de 11'56" à 12'34"

I.59 *Donc là tu lui dis « la deuxième règle, elle ne fonctionne pas » puis tu vas vers lui en lui disant... enfin tu démontres ça avec un exemple. C'est pour ne pas lui dire « c'est faux » enfin tu vois parce que tu ne lui as pas dit tout de suite.*

MC.60 Non parce que si je lui dis c'est faux ben... il va dire, ben voilà. Tant dit que c'est lui faire prendre conscience que c'est faux. C'est lui qui doit prendre conscience que non ça ne joue pas et puis qu'il faut retrouver autre chose. Parce que si je lui dis c'est faux ben pour l'enfant c'est super je le casse direct. Ben c'est faux donc ça ne sert à rien de continuer quoi

I.61 *Ouais. Ok. Top.*

3) Phase 3 — Réflexion — Vidéos MC2 de 13'30 à 22'39" et MC3 de 00'00" à 02'12"

I.62 *Alors qu'est-ce que tu peux dire de la fiche que je t'avais donnée... enfin la bulle... tu as l'impression que ça leur a été bénéfique ou tu trouverais d'autres ressources à mettre aussi en... en avant ?*

MC.63 Alors là comme ça je ne vois pas d'autres ressources à mettre en avant. Je pense que c'était bénéfique euh bon c'est clair que c'est quand même des ressources qu'ils ont l'habitude d'utiliser ben soit des exemples ou soit la carte mentale ben qu'on fait quand même régulièrement donc c'est vrai qu'ils savent quand même lire et utiliser des ressources. Mais après c'est vrai qu'il faudrait trouver d'autres ressources pour les enfants en plus grandes difficultés que ce soit plus adapté à leur niveau. Et puis là il faudrait faire de la différenciation.

I.64 *D'accord. Ça marche. Et puis euh (...) au niveau de ce qu'ils ont appris, la dernière bulle qu'ils ont remplie. Aussi par rapport à maintenant enfin qu'est-ce que t'en tires ...*

MC.65 Enfin attends peut-être les ressources... juste excuse-moi les ressources (...) je pense que dans un deuxième temps il faudrait retrouver d'autres exemples euh pour pouvoir justement euh amener à la réflexion plus précise, plus pointue. Parce qu'on a vu ben... qu'ils ont trouvé facilement ben que c'était avec adjectif, avec l'auxiliaire être, mais il leur manquait quand même cet auxiliaire avoir et là faudrait peut-être faire un tableau plus précis avec des exemples donc là faudrait oui une ressource supplémentaire après. Mais dans un deuxième temps. Elle était trop globale la mienne, elle était trop dans tous les sens

I.65 *D'accord. Ok. Puis donc pour la troisième bulle du coup... qu'est-ce que t'en tires comme conclusion par rapport à ce qu'ils ont écrit*

MC.66 Alors ben c'est vrai qu'ils ont tous quand même appris quelque chose. Ils ont tous interprété quelque chose que ce soit les élèves les plus faibles ils ont quand même compris même une petite chose et puis (...) même ce qu'ils ont appris, ils l'utilisent maintenant après c'est vrai que c'est vraiment encré. Après c'est vrai qu'ils ont tous appris quelque chose à des stades différents et puis c'est ce qui n'est pas évident en classe parce qu'au bout d'un moment on a besoin que tout le monde sache utiliser ça et puis ben que... au bout d'un moment on donne la règle parce que ben il faut qu'on avance. Et puis ben quelque part l'enfant à qui on aura donné la règle l'année prochaine il ne saura toujours pas l'utiliser parce qu'il ne l'aura pas comprise. Tant dit que l'enfant qui aura vraiment compris par lui-même par la démarche je pense qu'elle sera vraiment intégrée. Mais là il faudra des classes à multi ordre quoi

I.67 *Et donc pour faire la mise en commun, tu fais une MindMap... Je te recontextualise le truc. Ils ont dit « ben c'est le sujet qui prend... », mais il fallait trouver le mot adjectif.*

Vidéo MC2 – de 21'40'' à 22'39'' et vidéo MC3 de 00'00'' à 01'35''

I.68 *Alors c'était ben pour voir... enfin t'as fait la forme de MindMap. Je crois que tu l'as dit avant que pour toi c'était dans la globalité enfin ça prenait...*

MC.69 Ouais puis disons que les enfants qui sont visuels ils ont quelque chose, les enfants auditifs ils peuvent se dire quelque chose et puis ils ont aussi quelque chose donc en fait quelque part euh (...) ça aide tous les canaux quoi. Puis le fait que tu parles et que tu écris ben t'as vraiment tous les canaux autant dans l'entrée que dans le canal de réflexion après, d'interprétation de la... de la donnée

I.70 *Ok. Et puis ben tu leur donnes un exemple pour qu'ils arrivent au mot adjectif. Mais tu passes souvent par... le fait de donner des exemples pour qu'ils trouvent eux-mêmes ou alors c'est une des rares fois où tu le fais*

MC.71 Non alors souvent je passe par l'exemple pour trouver. Parce qu'en fait pour... pour induire la réponse quelque part, mais par l'exemple qui va pouvoir amener quelque chose

I.72 *Ça marche. Et puis ben à la fin tu leur dis « y'a une histoire de CV » tu restes un peu dans le vague exprès*

MC.73 Ouais parce qu'en fait ils ne l'ont jamais trouvé. Donc je ne voulais pas leur donner la réponse. C'est à eux qui doivent essayer de trouver ça. Parce qu'ils ne l'ont pas encore découvert. Donc si là je leur avais donnée la règle, il y a peut-être un enfant qui aurait compris, mais les autres je pense que... ils n'auraient rien compris

4) Conclusion

I.74 *Ok. Ça marche. Puis du coup maintenant...*

MC.75 ben il y a eu le camp de ski. Donc on va reprendre cette semaine... ah non... cette semaine je n'ai pas le temps, donc la semaine prochaine.

I.76 *Et puis ben toi est-ce que c'est quelque chose à refaire ? Qu'est-ce que tu en as pensé ? Comment est-ce que tu peux t'autoanalyser ?*

MC.77 Alors quelque chose à refaire oui... bon c'est pas la première fois que je fonctionne dans ce style sans savoir que c'était des apprentissages autorégulés alors ça, c'est clair. Mais dans le style de travail, alors oui souvent je travaille par cette approche de tâche complexe, de rechercher, de constructivisme et autre. Par contre c'est vrai que de passer devant tous les enfants ça prend trop de temps. Il y a des points positifs c'est que j'ai vu tout le monde alors que des fois quand on... dans certaines leçons on n'arrive pas à aller vers tout le monde et puis là il y a vraiment eu tout le monde. Par contre les enfants qui décrochent là alors euh on n'arrive pas les ravoir et pour les enfants... ben certains enfants c'était trop difficile la matière et puis eux ont vraiment décroché. D'ailleurs il aurait fallu que je leur donne avoir avant, la phase avant, la règle d'avant sans partir autant loin quoi, mais sinon c'est vrai que... c'est toujours frustrant parce qu'on ne peut pas voir tout le monde, mais y'a des enfants on ne passe vers eu jamais quoi sinon. Et puis quelque part les inciter, les lancer ben voilà quoi ou alors il faudrait euh une fois c'est un une fois c'est l'autre. Mais ce n'est pas non plus toujours les enfants en difficultés qui ont besoin de notre aide. Les autres ont aussi besoin qu'on soit... qu'on soit là.

I.78 *Super. Du coup si tu changes... enfin maintenant si on te disait ben tu refais la même chose. Qu'est-ce que tu changerais, qu'est-ce que tu garderais ?*

MC.79 Alors euh la recherche de règles, ça je garderais. Les inciter à chercher avec les exemples, ça je garderais. Ce que je changerais c'est la façon de passer vers chacun. Peut-être que ben que je prendrais deux trois enfants et puis euh (...) quitte à ce que les enfants en très grandes difficultés passer à deux, de prendre une table ou... pas les enfants qui ont de la facilité, mais euh parce que c'est vrai que ça leur fait du bien de trouver par eux-mêmes, mais euh de faire sans toujours regarder le voisin, donc ça je trouve bien, mais individuel ça je trouve bien, mais ce que je changerais c'est la façon de passer chez chacun. Même que

c'était très riche et euh tout le monde a pu avancer, mais faudrait le faire... c'est trop long

I.80 Faudrait faire comment à ton avis ?

MC.81 Ah ouais... Ben, baguette magique (rires). Mais ce n'est pas évident...

I.82 Tu penses que... d'aller vers personne par exemple ?

MC.83 Faudrait essayer une fois aussi. Voir ce qu'il en ressort. C'est vrai qu'ils ont des ressources. On n'imagine pas. C'est vrai qu'on a toujours l'impression qu'on doit être là pour les pousser. Peut-être qu'ils arriveraient sans notre... sans notre aide. À essayer... sinon euh ouais sinon de temps en temps un ou deux et puis, mais euh c'est vrai que pourquoi pas. Ou alors donner des choses plus simples pour qu'ils ne trouvent vraiment pas eux-mêmes, mais bon ça s'est quand même une règle importante et c'est le programme de huitième quoi

I.84 Super. Ben merci beaucoup !