

## *MOTS CLES*

*Interactions entre élèves, collaboration, coopération, communication*

*Classe d'Inclusion Scolaire, déficience motrice,*

*importance/intérêt de la prise en compte des interactions entre élèves*

*Mise en évidence / rôles dans les apprentissages, interactions pour quels apprentissages ?*

*séances de découverte du monde, ESFI*

## **Introduction**

Cet article se propose de présenter les premiers résultats d'une recherche étudiant les interactions qui se mettent en place entre des élèves avec déficience motrice en situation d'apprentissage en classe d'inclusion scolaire. Cette recherche a été initiée par le questionnaire développé au sein du groupe Ophris de l'INS HEA sur les obstacles à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires. Elle s'intéresse ici aux différentes formes d'interactions de collaboration ou de coopération qui apparaissent lors de séances d'enseignement dans le domaine de la Découverte du monde entre des élèves de CLIS 4, afin d'en dégager les rôles et les implications sur les apprentissages.

## **Génèse de la recherche**

Notre groupe de chercheurs de l'INS HEA, dans le cadre de l'Observatoire de Pratiques sur le Handicap. Recherche et Intervention Scolaire (OPHRIS), s'est penché sur la question des obstacles à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et plus particulièrement sur la pratique des enseignants qui les accueillent dans leurs classes. Prenant appui sur des travaux en formation et des observations de classes, il nous est apparu que la majorité des enseignants répond à l'hétérogénéité de leurs élèves par des réponses pédagogiques adaptatives individuelles. Ainsi, l'enseignant donne à l'élève « différent » un travail particulier et autre que celui donné au reste du groupe, a tendance à le prendre à part en lui donnant du temps supplémentaire en dehors de la classe ou en s'appuyant sur un autre élève au sein de la classe pour permettre un traitement différent. Différencier signifie pour la plupart des enseignants concernés « individualiser » leurs démarches pédagogiques. Partant de ce constat, nous avons fait l'hypothèse que les enseignants n'avaient pas conscience du rôle et de l'importance du travail de groupe et des interactions entre élèves. Ils n'envisageaient donc pas de s'appuyer sur le groupe et les échanges qui pouvaient s'y dérouler pour concevoir une démarche pédagogique adaptée et différenciée. Considérant que les interactions entre élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou pas, ont un rôle déterminant dans les apprentissages, nous avons choisi de mettre en place un protocole centré sur celles-ci, par lequel l'enseignant pourrait avoir véritablement conscience de leur rôle, ce qui l'amènerait progressivement à modifier ses modalités d'enseignement et à prendre en compte cette dimension.

Afin d'observer les interactions entre élèves dans divers contextes de scolarisation et dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, des sciences ou du français, nous nous sommes répartis en trois équipes pour la récolte des données, pour les analyser ensuite collectivement et tenter de dégager des facteurs favorisant ou non les apprentissages, pour déboucher sur des

propositions d'amélioration de la scolarisation des élèves handicapés. La première équipe a réalisé son étude auprès d'une enseignante coordinatrice de classe d'inclusion scolaire accueillant des élèves avec des déficiences motrices (CLIS 4) d'une école rurale des Yvelines, dans le cadre de l'enseignement de découverte du monde au cycle 3. La deuxième s'est proposée d'analyser la pratique d'une enseignante de mathématiques d'un collège parisien accueillant dans l'une de ses classes des élèves malentendants. La troisième équipe a choisi d'observer les pratiques d'enseignants accueillant des élèves avec des troubles des fonctions cognitives ou des troubles envahissant du développement, dans le cadre de séances de français, de mathématiques et de sciences, dans une école parisienne s'appuyant sur la pédagogie Freinet. Les travaux présentés ici concernent les données récoltées par la première équipe, dans la CLIS 4, lors de séances d'enseignement scientifique.

## **Cadre de référence de la recherche**

Notre travail s'inscrit dans un cadre théorique prenant en compte l'évolution du concept de handicap, les théories de l'apprentissage, de la didactique et de la pédagogie, ainsi que les théories concernant les interactions et la communication.

### **Le concept de handicap**

La loi 2005-102 met en évidence l'évolution du concept de handicap dans une approche dynamique, interactive et environnementale, qui tient compte des obstacles rencontrés par la personne lors de sa participation à la vie scolaire et/ou sociale (au delà de ses déficiences ou troubles) afin de déterminer ses besoins éducatifs particuliers. De plus, la loi reconnaît à la personne en situation de handicap le droit à la singularité dans l'accès aux savoirs. Ainsi, la classe est un espace de diversité à l'intérieur duquel il existe une hétérogénéité de compétences et de modes d'apprentissage.

### **Les théories de l'apprentissage, de la didactique et de la pédagogie**

Dépassant les modèles pédagogiques transmissifs et comportementalistes nous nous inscrivons dans le modèle constructiviste de construction des connaissances. Nous nous centrons sur l'élève et tenons compte de ses représentations initiales. Celles-ci se situent pour nous au cœur même du processus de construction des savoirs. Giordan (1999) met en avant l'importance du conflit cognitif, les nouveaux savoirs pouvant s'opposer aux savoirs déjà en place. Ainsi dans le modèle constructiviste c'est l'élève qui apprend et personne d'autre. Tant qu'il n'a aucun problème avec ses représentations (car soit elles sont correctes, soit elles fonctionnent assez bien au quotidien, que tout changement est coûteux, que les nouvelles représentations sont trop éloignées de ses acquis...) il ne progresse pas. C'est à l'enseignant de proposer de nouvelles représentations et d'accompagner l'évolution des savoirs de l'élève. De plus, Ausubel (1968) ajoute que le pédagogue doit permettre la construction de « ponts cognitifs », la façon d'apprendre étant primordiale, afin d'éviter des apprentissages mécaniques pas toujours porteurs de « sens ». Enfin Piaget (1923) note que la connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage.

Nous nous référons aussi au modèle socioconstructiviste, considérant que les savoirs se construisent dans un espace social, au travers des interactions que nous avons avec les autres. Ainsi Vygotski (1997) définit la zone proximale de développement comme la distance entre le niveau actuel d'un apprenant et le niveau qu'il peut atteindre avec l'aide d'un adulte ou en collaboration avec d'autres apprenants plus avancés. Doise et Mugny (1981), dans la lignée des travaux de Piaget et Vygotski, démontrent que les interactions entre pairs permettent le développement cognitif, lorsque des conflits sociocognitifs se développent. Ainsi, au sein du groupe, l'élève se trouve face aux points de vue des autres qui parfois diffèrent du sien. Il prend conscience alors qu'il pense différemment des autres et est amené à prendre en compte les représentations de chacun pour construire de nouveaux savoirs.

Enfin, nous retenons les analyses de Bachelard (1967) qui mettent en évidence l'importance de l'obstacle, créant une rupture, tout nouveau savoir se construisant sur un changement complet de point de vue, suite à des approximations et des rectifications successives. L'erreur prend alors une place de choix, car elle permet à l'élève de progresser. C'est au travers d'obstacles que le pédagogue crée et grâce à la mise en avant de paradoxes que l'élève est amené à modifier certaines habitudes intellectuelles et affectives.

### Les interactions

On peut distinguer trois types d'interaction entre pairs : la coopération, la collaboration et le tutorat (Damon et Phelps 1989). Nous nous intéresserons ici aux deux premiers. La coopération demande la structuration de la tâche en divers rôles individuels complémentaires. Un membre du groupe domine alors les interactions en organisant l'élaboration de la tâche. Par contre, la collaboration implique une égalité des statuts des différents membres du groupe et leur participation à l'interaction. Ici, chacun travaille à une tâche commune, en concertation avec les autres. On peut aussi distinguer quatre types de co-élaboration entre deux individus (Gilly, Fraisse et Roux 1988) : une *co-élaboration acquiescente* où l'un des élèves élabore seul et propose à l'autre qui marque son accord, une *co-construction* avec élaboration conjointe, des *confrontations avec désaccord* où le second refuse les propositions du premier, et des *confrontations contradictoires* où le second refuse mais en argumentant. Bien que l'on puisse relever ces différentes formes dans les interactions étudiées dans cette recherche, nous avons fait le choix de ne pas retenir, pour ce qui concerne les travaux présentés ci-après, les critères de co-élaboration pour notre analyse.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons souhaité définir précisément la notion d'interaction en situation d'apprentissage que nous étudions. Nous avons choisi de la définir comme un moment d'échange entre deux ou plusieurs élèves (communication interpersonnelle ou de groupe), ayant un but qui peut varier selon les individus et le contexte. L'interaction a des origines multiples et peut prendre des formes diverses (verbale et/ou non-verbale). Elle peut donner lieu à la réalisation d'une action commune, partagée, ou faire évoluer une action individuelle. En situation d'apprentissage, l'interaction place les élèves dans des rôles variés. Enfin, elle peut mettre les élèves en situation de confrontation et de co-construction de savoirs. Nous avons choisi de ne pas prendre en compte dans cette phase de recherche le contexte ou l'environnement, mais celui-ci pourra avoir sa place dans la suite de

nos travaux. Nous avons aussi construit une grille d'analyse des interactions, commune aux différentes équipes du groupe de recherche. huit caractéristiques de l'interaction ont alors été retenues pour cette grille : les protagonistes, le lieu, le moment de sa survenue et sa place par rapport aux autres activités, la forme, le contenu, l'origine, la conséquence, le nombre global et le nombre de chaque type.

## **La communication**

Du côté de la communication, nous en distinguerons ici quatre types : les communications intra personnelle et interpersonnelle, les communications de groupe et de masse. La communication intra personnelle se déroule à l'intérieur de l'individu, ce sont ses pensées, ses rêves, ses ressentis ; de ces échanges intérieurs découlent ses réactions, ses décisions et ses actions. La communication interpersonnelle s'effectue dans le cadre des relations entre deux individus ; elle est fondée sur l'échange avec alternativement un émetteur et un récepteur. Pour notre étude, nous avons choisi de rechercher plus particulièrement les communications de type intrapersonnelle et interpersonnelle.

La communication de groupe (modèle de M. et J. Riley) a lieu entre plusieurs personnes en même temps ; elle est complexe et dépend du groupe (de sa taille, sa fonction et de la personnalité des membres qui le compose). Enfin la communication de masse est constituée d'un émetteur transmettant un message au plus grand nombre de récepteurs possibles ; il s'agit principalement des médias et des réseaux informatiques. Pour ce qui concerne cette étude, nous avons choisi de retenir la communication de groupe et celle de classe, la première étant à destination du groupe d'élèves engagés dans une même activité, la seconde concernant l'ensemble des individus présents dans la salle. .

Par ailleurs, la communication peut être verbale et/ou non verbale. Alors que la première utilise des signes linguistiques, la seconde est basée sur une compréhension implicite de signes non exprimés par un langage, en grande majorité dépendants de la culture. Dans le cadre d'une communication interpersonnelle ou de groupe, les éléments non-verbaux peuvent concerner le corps, la posture, les gestes ou les expressions du visage. Mais l'environnement, les vêtements ou des objets divers apportent aussi des éléments signifiants. Notre étude s'est limitée actuellement aux éléments verbaux de la communication, ceux non-verbaux étant à analyser au travers de grille d'analyse des images collectées et à mettre au regard de nos premiers résultats.

Les buts de la communication sont divers. Communiquer permet d'abord de découvrir qui nous sommes, puis d'apprendre à mieux connaître les autres. C'est une action qui nous enrichit personnellement. La communication nous aide à connaître le monde et à le partager avec les autres. Elle nous permet de nous amuser et de nous distraire mais elle peut aussi nous servir à demander, convaincre ou donner.... Dans le cadre d'échanges verbaux qui se déroulent au cours de temps d'apprentissage, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement au but de la prise de parole, compte tenu du contexte pédagogique, en catégorisant les contenus des échanges produit entre les élèves.

Le contexte de communication est un paramètre important ; le temps, le lieu, la situation et la raison de l'échange différencie chacune. Tout cet environnement, bien que n'étant pas en lui-même de la communication, influe sur celle-ci. Notre propos n'analysera pas ici les caractéristiques du contexte des échanges, même si celles-ci ont des répercussions sur les interactions.

## L'enseignement scientifique

Cet enseignement fondé depuis la rentrée 2002 sur la démarche d'investigation, répond aux propositions par G.Charpak dans « L'enfant et la sciences », repris dans le cadre de l'action « La main à la pâte ». (MAP). C'est une démarche qui « *privilégie la construction des connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion* »<sup>1</sup>. La démarche d'investigation préconisée s'appuie très largement sur les échanges entre élèves. Ainsi, parmi les dix principes déclinés dans la démarche MAP, on peut relever le second : « *Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances,.* » Dans la présentation de la démarche pédagogique proposée, on trouve aussi : « *C'est une pratique de la science en tant qu'action, interrogation, [...], construction collective qui est visée [...]. On apprend [...] en interagissant avec ses pairs et avec de plus experts, [...] en l'exposant [son point de vue] aux autres, en le confrontant à d'autres points de vue et aux résultats expérimentaux pour en tester la pertinence et la validité* »<sup>2</sup>.

## Méthodologie

### Un protocole commun aux équipes du groupe Ophris

Le recueil des données s'est déroulé en plusieurs temps<sup>3</sup>. Dans un premier temps, l'équipe a mené un entretien semi-directif avec l'enseignante, pour recueillir ses représentations sur l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap. Des questions guides<sup>4</sup> avaient été rédigées préalablement dans ce but. Le deuxième temps comprenait l'observation d'une séance pédagogique conçue par l'enseignante pour illustrer l'adaptation de ses pratiques aux besoins particuliers de ses élèves. Cette situation était observée par les chercheurs et filmée par des membres de l'Unité Pédagogique Audiovisuelle et Multimédia (UPAM) de l'INS HEA. Lors d'un troisième temps il s'agissait de visionner le film, de dégager la structure de la séance et de choisir de courts extraits concernant les interactions, afin de les analyser ultérieurement avec l'enseignante. Les chercheurs préparaient alors la phase suivante du protocole : le quatrième temps, filmé aussi, consistait en une analyse conjointe des extraits de films. Les échanges avaient pour objectif de repérer avec l'enseignante quels facteurs avaient ou non été favorisants pour les apprentissages des élèves, et de relever plus précisément les interactions entre pairs. Puis, à partir de ces premières analyses, les principaux axes de la deuxième séance d'enseignement étaient choisis. Les phases deux à quatre étaient ensuite reproduites, afin de disposer de trois

---

<sup>1</sup> Site de la main à la pâte, <http://www.lamap.fr/>

<sup>2</sup> idem

<sup>3</sup> annexe 1 : Chronologie de la récolte des données

<sup>4</sup> annexe 2 : Questions guides des entretiens et des analyses conjointes

séances pédagogiques consécutives et de trois analyses d'extraits. Enfin, un entretien final clôturait le recueil de données, cherchant à estimer l'évolution des pratiques effectuées et la prise de conscience par l'enseignante du rôle des interactions dans la différenciation et l'adaptation des enseignements.

### **Le déroulement de notre recherche**

Nous nous proposons ici de présenter les premiers résultats issus de l'analyse des données recueillies entre avril et juin 2010 dans la classe d'inclusion scolaire accueillant des élèves avec déficience motrice (CLIS 4) de l'école élémentaire de Bullion (village rural des Yvelines dans le Parc régional de la Vallée de Chevreuse). L'équipe était constituée de deux chercheurs de l'INS HEA et de l'enseignante coordinatrice de la CLIS.

Choisir une CLIS et donc un groupe réduit d'élèves comme terrain de recherche nous a permis d'observer précisément le fonctionnement des élèves ainsi que les formes d'interactions qui se produisaient. Nous avons supposé que nos résultats pourraient être transposés à des cadres ordinaires de scolarisation et seraient à confronter avec ceux des autres équipes du groupe de recherche.

La salle de classe, comprenant un local pour les temps de rééducation, se situait au sein d'une école de plain pied. Le groupe d'élèves composé de 3 filles et 2 garçons, a participé aux trois séances filmées au sein de la CLIS, hors de la présence d'élèves d'autres classes.

L'enseignante, coordinatrice de la CLIS, aidée d'une auxiliaire de vie scolaire collective (AVS Co), se trouvait déjà engagée dans une démarche de recherche et de réflexion sur sa pratique car en cours de formation de spécialisation à ce moment-là. Nous avons pu noter d'autre part que les enseignants spécialisés ont majoritairement un regard critique et réflexif sur leur pratique, les élèves en situation de handicap les forçant à se questionner sans cesse sur la prise en compte la plus « juste » de leurs besoins.

### **Les modalités de prise de vue**

A part l'entretien initial, tous les temps ont été intégralement filmés (de classe et d'analyse). Une caméra était placée en plan fixe, le plus large possible, afin de voir toutes les interactions. L'autre caméra se déplaçait ou « zoomait » sur un objet, un animal, une action ou un échange particulier. Les élèves étaient essentiellement filmés, l'enseignante n'était centrée que sur des temps très courts d'introduction, de transmission de consigne ou de synthèse des travaux. Les deux chercheurs, présents pendant la séance, restaient discrets et observaient.

Les deux rushes réalisés étaient ensuite visionnés par les chercheurs. Notant les différentes phases de la séance, ils se focalisaient sur les échanges entre élèves. Repérant les moments d'interactions entre pairs sans participation directe de l'enseignante, ils en choisissaient entre deux et quatre pour le temps d'analyse. L'un des deux prévoyait par ailleurs plusieurs questions pour cadrer les échanges lors de l'analyse avec l'enseignante, en lien avec les extraits retenus. Les prises de vues n'étaient transmises à l'enseignante que le jour même de l'analyse. Celle-ci découvrait alors les extraits sélectionnés. Chaque temps d'analyse d'extraits de la séance était filmé par une caméra unique, en plan fixe sur l'enseignante et les

chercheurs. L'analyse de ces échanges servait ensuite de point d'ancrage pour les observations et les analyses suivantes.

### **Le champ disciplinaire travaillé**

Dans le cadre de l'enseignement des sciences, en « Découverte du monde », les trois séances filmées s'inscrivaient dans un projet sur la biodiversité, en lien avec un projet plus vaste initié par les membres du parc régional de la vallée de Chevreuse. À la suite de prélèvement de litière forestière pour répondre au questionnement « que deviennent les feuilles des arbres ? », les élèves avaient découvert « des bêtes ». Ils avaient alors cherché à les nommer et les caractériser. Cette première séance d'observation et de caractérisation avait débouché sur la proposition d'aménager un élevage de lombrics, ce groupe d'élèves ayant déjà une expérience d'élevage de phasmes. La première séance montrait donc les élèves étudiant la litière forestière, observant les animaux trouvés et les identifiant. La seconde séance concernait la mise en place de l'élevage de lombrics. La troisième séance proposait aux élèves de s'interroger sur le mode de déplacement des lombrics.

Nous avons ici un enseignement scientifique, dans un contexte spécifique avec des élèves ayant des besoins particuliers. Ainsi, l'enseignante coordinatrice du dispositif cherchait prioritairement à mettre en place tout ce qui permettait l'accès aux apprentissages de ces élèves, ce qui sous-entendait des adaptations tant matérielles que pédagogiques. Nous avons par ailleurs fait l'hypothèse, sans que notre protocole ne nous permette de la valider, que le domaine d'enseignement, dans lequel nous allions récolter nos données, devait favoriser les interactions entre élèves.

### **Présentation des données recueillies**

#### Un entretien initial et un entretien final

L'entretien initial comportait deux niveaux : le premier axé sur l'enseignement des sciences et sur la séquence qui serait mise en place avec les élèves et un niveau plus global concernant la prise en compte des besoins éducatifs des élèves, sur les ressources sollicitées, sur les difficultés anticipées et enfin sur les besoins de l'enseignante. L'entretien final reprenait le questionnement de la recherche et proposait à l'enseignante de faire le point des observations, des propositions pédagogiques et des résultats qui en avaient découlé. Puis, les échanges se sont centrés plus particulièrement sur les différentes formes d'interactions, sur les contraintes liées au contexte de scolarisation, sur les évolutions des élèves et sur l'apport spécifique de l'enseignement des sciences comme porteur d'interactions (cf. p.5 « L'enseignement scientifique »).

#### Trois séances en classe

Le principal objectif de la première séance était d'amener les élèves à repérer et nommer la faune trouvée dans la litière forestière. Après un temps collectif pour se remémorer les activités précédentes et introduire la séance, l'enseignante a déposé de la litière sur une table centrale autour de laquelle les élèves se sont assis. Dans un premier temps, chacun observait

et recherchait des animaux. Dans un deuxième temps, l'enseignante a mis à disposition du groupe sur une autre table des outils d'observation et de détermination pour nommer les animaux découverts. Avant de clore la séance collectivement sur les découvertes des élèves, chacun a pris le temps de représenter l'un des animaux découverts sur une feuille individuelle. La deuxième séance a permis la constitution d'un élevage de lombrics. Après le montage du terrarium, les élèves devaient le remplir de couches successives de terre ou de sable, le tout constituant un ensemble de « strates ». Les lombrics y ont ensuite été déposés, avant que les élèves dessinent le terrarium réalisé. La troisième séance posait le problème du mode de locomotion des lombrics. Lors d'un temps collectif, les élèves devaient d'abord rassembler leurs hypothèses sur le sujet. Dans un deuxième temps, ils devaient chercher à vérifier leurs hypothèses au travers d'expériences diverses. Avant de rédiger une synthèse collective de la séance, chaque élève avait à mettre par écrit ses travaux sous forme de dessins ou de texte.

### Trois temps d'analyse

Les trois phases d'analyse, filmées elles aussi, s'appuyaient sur quelques extraits de chaque séance en classe, montrant les élèves en interaction avec leurs pairs. Il s'agissait d'abord d'introduire l'objet de notre travail auprès de l'enseignante (les interactions entre élèves), puis de lui permettre de prendre conscience de l'intérêt de ces interactions pour en tenir compte dans sa pratique professionnelle.

La première séance d'analyse s'appuyait sur quatre extraits, l'un montrant l'ensemble des élèves explorant la litière forestière pour en extraire les animaux, insectes qui pouvaient s'y trouver et les trois autres concernant des échanges entre deux ou trois élèves (mettre des gants, montrer l'animal trouvé, observer avec la loupe binoculaire). Après un échange sur le déroulement global de la séance, l'entretien avec l'enseignante s'est axé sur les interactions. Il s'agissait de repérer leur rôle et leur intérêt. L'analyse des extraits était cadrée par une grille de repérage des interactions, (tableau permettant de noter chronologiquement les prises de paroles, leurs auteurs et à l'attention de qui elles étaient destinées).

La seconde séance d'analyse avait comme support quatre extraits mettant en évidence l'apparition d'interactions entre élèves dès que l'enseignante s'éloignait du groupe. S'appuyant sur les mêmes outils que précédemment, l'analyse a cherché à lister les interactions et à préciser le rôle de l'enseignante dans leur survenue.

Pour la dernière séance d'analyse, trois extraits avaient été choisis : deux concernaient des échanges entre trois élèves autour de l'état de santé d'un lombric et le troisième montrait des désaccords sur l'existence ou non d'une queue chez le lombric, au moment de la synthèse collective. L'objectif de ces analyses était de pointer plus particulièrement le rôle de l'enseignante, et de mettre en évidence l'évolution des élèves dans le cadre de séances d'enseignement des sciences. Enfin, les échanges tendaient à caractériser les interactions et à en mesurer les bénéfices ou le coût.

A la clôture du protocole, nous disposions donc de données filmées, de transcriptions de séances, des discours de l'enseignante, des différents guides d'entretiens et d'analyse<sup>5</sup> que nous avons conçus et des conclusions de chaque étape. Nous avons alors repris ces données afin d'en extraire les premiers résultats, le tout étant rassemblé dans un rapport d'étape.

### Deuxième série de données (ou niveau d'analyse)

A partir des résultats dégagés, nous avons alors souhaité étudier plus précisément les types d'échanges entre élèves au cours des séances. A cette fin, et en nous référant aux modèles issus des théories de la communication, nous avons choisi deux extraits de la troisième séance présentant des modalités pédagogiques différentes pour analyser les échanges verbaux des élèves dans l'activité. Dans le premier extrait, les élèves devaient chercher à répondre à la question suivante « Comment les lombrics se déplacent-ils ? ». Une élève donnait et régulait la parole, une autre notait ce qui était dit. Le second extrait était issu du temps suivant de la séance, pendant lequel chacun cherchait à répondre à la question par des expériences et des observations. Dans les deux cas, les élèves étaient rassemblés autour d'une grande table commune et l'enseignante s'était clairement positionnée en retrait des débats et des activités. Pour ces analyses, les deux extraits ont été intégralement transcrits, puis présentés chronologiquement sous forme de tableau, chaque individu ayant une colonne propre. Tout en repérant le cheminement des échanges, nous avons d'abord analysé les discours du point de vue du type de communication<sup>6</sup> (intra-personnelle, interpersonnelle, de groupe ou de classe) puis du point de vue du but de la prise de parole<sup>7</sup> (formulation d'idées, régulation des échanges, lancement d'une action). Le décompte précis d'apparition des différents critères retenus<sup>8</sup> a été riche d'enseignements et sera présenté ci-après.

## Résultats

### Les interactions silencieuses

Nous avons très vite mis en évidence des « interactions silencieuses » : les élèves étaient attentifs les uns aux autres, s'observaient mutuellement et parfois s'aidaient ou participaient à l'action de l'autre, mais sans parler. La première hypothèse explicative que nous avons émise concernait la taille réduite du groupe (5 élèves), la bonne connaissance mutuelle et l'habitude d'être ensemble depuis un an, parfois plus. Une seconde hypothèse s'est ajoutée : la difficulté que rencontraient les élèves à s'exprimer à l'oral, pour trouver le mot juste en particulier. Les élèves n'avaient, de plus, pas l'habitude d'être sollicités pour exposer oralement ce qu'ils étaient en train de faire (aucun travail systématique n'était fait dans ce sens). Enfin, parler en classe pour raconter à ses camarades ce qu'on est en train de faire n'était pas considéré par les enseignants comme une attitude « scolaire » acceptable. Les élèves de la CLIS ayant majoritairement un grand désir d'être « comme les autres », nous pouvions nous expliquer leur silence par un souhait de respecter les règles scolaires.

---

<sup>5</sup> voir annexe 2

<sup>6</sup> Annexe 3 : Tableau des communications intra et inter personnelles

<sup>7</sup> Annexe 4 : Tableau des buts des échanges verbaux

<sup>8</sup> Annexe 5 : Décompte des types de communications apparus

### Les interactions verbales spontanées ou suscitées

Notre analyse du film de la première séance cherchait à mettre en évidence les interactions entre élèves en situation d'apprentissage, en repérant d'abord les interactions verbales. Nous avons alors observé que, dans un premier temps, elles étaient inexistantes. Les seules interactions étaient entre les élèves et l'enseignante, sous forme verbale et de paralangage. Ce n'est que lorsque l'enseignante s'éloignait du groupe qu'apparaissaient des interactions verbales entre élèves. Nos observations ont été confirmées au cours de la deuxième séance (lorsque l'enseignante s'éloignait du groupe d'élèves pour rechercher du matériel utile à l'activité en cours). Lors de ces deux séances, les modalités pédagogiques choisies par l'enseignante ne laissaient pas de place aux échanges entre élèves. C'est au cours de la troisième séance que des interactions se sont développées, suscitées cette fois par le cadre pédagogique (déroulement comprenant des temps explicitement réservés aux échanges, l'enseignante se positionnant clairement hors du groupe, en observatrice), au cours d'un temps reconnu pour « travailler ensemble, sans la maîtresse ». L'analyse des séances nous a permis de faire ainsi une première distinction entre les interactions spontanées et celles qui sont suscitées.

### Les types de communication verbale

En ce qui concerne les types de communication, nous avons noté que les deux extraits retenus présentaient des échanges majoritairement interpersonnels (73% et 68% des échanges) (Rosalie à Paul-Adrien : « *T'avais quelque chose à dire ?* » « *ben oui ! [...] y creusent des galeries et y pendent dedans* » ; Océane, secrétaire, à Corentin « *ils rampent pour se déplacer, c'est ça ?* » « *oui* » ; ou encore Rosalie à Paul-Adrien à propos de son lombric « *Mais tu veux le noyer ?* », « *non !* »). Mais la première situation ne comporte aucune communication intra-personnelle (pas d'oralisation de pensées personnelles) alors qu'on peut en noter 15% dans la seconde situation (Corentin commentant sa difficulté à placer le lombric dans une coupelle « *bon il est énervant y veut pas rentrer* » ou ses observations « *On a l'impression qu'il ne bouge pas mais en réalité...il bouge* »).

Les échanges en direction de tous les élèves ou communication de groupe (Corentin, dans l'extrait 1, propose au groupe une réponse au problème posé « *moi je pense qu'ils rampent parce que...* », Paul-Adrien s'adresse aux autres élèves dans l'extrait 2 « *Le mien il adore l'eau* », ou Océane en chuchotant « *Regarde j'ai un truc blanc dans la terre* ») étaient restreints dans les deux situations (8% et 11 %). Dans les deux cas, les modalités de travail ne les impliquaient pas particulièrement. D'autre part, bien que leur nombre soit faible, nous avons noté un net écart entre les échanges pour toute la classe ou communication de classe (enseignante et adultes présents compris) (Rosalie dans l'extrait 1 finit de parler en regardant l'enseignante « *Alors j'ai une idée peut-être que les vdt en fait, ils rampent ils rampent, donc ils font des galeries en rampant* », dans l'extrait 2, Paul-Adrien répète « *il est vivant ou il est mort ?* », n'ayant pas eu de réaction des autres, sans doute pour obtenir de l'adulte une réponse), entre la première situation (18%) et la seconde (3%). La seconde situation semble avoir accaparé l'attention des élèves qui ont paru oublier leur environnement plus large et

plus particulièrement l'enseignante. Ainsi, le type d'activité paraît avoir une incidence ici sur les formes de communication.

### La répartition de la prise de parole

Deux élèves (Rosalie et Océane) étaient en tête des échanges (respectivement 26 fois et 19 fois), ce qui s'explique par le rôle qu'elles avaient à tenir, mais aussi par leur plus grande aisance à l'oral. Cependant, elles ne monopolisaient pas la parole. Les trois autres élèves ne parlaient que très peu (Paul-Adrien 8 fois, Corentin 7 fois et Alexane 7 fois), tous les trois ayant de plus grandes difficultés d'expression orale.

Dans le second extrait, les prises de parole étaient un peu plus nombreuses (76 contre 71 dans le premier extrait). Rosalie et Océane parlaient toujours plus que les autres (Rosalie est intervenue 26 fois et Océane 20 fois), mais Paul-Adrien est intervenu 18 fois, Corentin 11 fois. L'ensemble des élèves prenait plus la parole. Par contre Alexane est peu intervenue (3 fois), ce qui s'explique par son absence pendant la grande majorité de l'extrait (une séance d'orthophonie était programmée à ce moment-là). La nette augmentation observée dans le nombre de prises de parole (surtout pour Paul-Adrien et Corentin) dans cet extrait est sans doute due à une plus grande familiarité de la situation pour les élèves et par l'activité en elle-même (d'observation et d'expérimentation) plus porteuse d'échanges.

L'enseignante n'est intervenue que cinq fois dans le premier extrait, mais restait malgré tout assez présente, surtout dans le but de recadrer les échanges (« *mais en fait, là vous avez parlé qu'ils creusent des galeries, mais la question était « comment ils se déplacent, comment ils peuvent creuser ces galeries ?* » ) ou de mettre en avant une parole passée inaperçue (« *Tout à l'heure j'ai l'impression que Paul-Adrien avait quelque chose à dire, tu peux lui donner la parole* » ). Dans le second extrait, l'enseignante n'est intervenue que trois fois (une fois pour accompagner le départ d'Alexane vers sa séance d'orthophonie et deux autres fois en réponse à Paul-Adrien qui s'adressait explicitement à elle). L'enseignante avait ici fait le choix de rester le plus possible observatrice.

### Les objectifs des prises de parole

Du côté des objectifs qui soustendaient les prises de parole, nous avons repéré que 25 % des échanges avaient pour but de proposer une idée dans le premier extrait contre 13 % dans le second extrait (Rosalie : « *Alors j'ai une idée peut-être que les vers de terre en fait, ils rampent ils rampent, donc ils font des galeries en rampant* », Corentin « *moi je pense qu'ils rampent parce que... [...]à se déplacer en fait, y rampent pour se déplacer* », ou Paul-Adrien : « *les vers de terre font des galeries pour se reproduire* »).

La proportion d'échanges de régulation était proche dans les deux extraits (49 % pour le premier et 56 % pour le second). En effet, dans la situation 1, la régulation était nécessaire pour permettre à tous de s'exprimer et aussi pour laisser du temps à l'élève secrétaire (Rosalie : « *Tu veux poser une question Paul-Adrien ?* », Océane « *Attendez !* » ou « *c'est bon* »). Dans la situation 2, la régulation concernait plutôt les actions des élèves (Océane : « *Tu l'as trop mouillé* », Rosalie : « *ouah... y m'as arrosée* » ou Corentin : « *Désolé* »).

Enfin, les prises de parole pour lancer une action concernaient 15 % des échanges du premier extrait et 30 % de ceux du deuxième extrait, le second étant une situation d'expérimentation alors que le premier étant une situation d'échanges verbaux.

De ces résultats, nous pouvons dire que lorsque l'enseignante était très présente, seuls quelques élèves prenaient la parole et certains n'intervenaient jamais. Les élèves ne prenaient pas d'initiative mais formulaient de nombreuses hypothèses. Lorsque l'enseignante était en retrait, la parole était mieux distribuée, apparaissait alors une communication de type intra-personnel et on pouvait remarquer que les élèves étaient plus tournés vers l'action.

### Les interactions en lien avec le champ disciplinaire travaillé

Que les interactions entre élèves soient favorisées ou non, elles concernaient toujours, tout au long des trois séances, l'activité et la discipline travaillée (sciences du vivant). Ainsi, les interactions permettaient le partage du matériel, des observations et des questions, l'émission d'idées (en lien avec la reproduction, l'alimentation ou l'anatomie), mais aussi l'expression d'émotions (appréhension, peur, répulsion ou attirance). D'autre part, elles semblaient avoir un rôle de réassurance et d'entraide, ou permettait l'intégration d'un élève dans l'activité du groupe.

Nous nous sommes interrogés sur la pertinence de distinguer des interactions spécifiques à la discipline, (ici discipline scientifique) et d'autres qui ne le seraient pas (verbales, non-verbales). Aussi, nous avons été amenés à questionner le rôle de l'interaction : avait-elle un rôle social ou servait-elle la démarche d'investigation, donc les apprentissages attendus ? Nos analyses à ce stade ne nous permettaient pas de répondre à ces interrogations.

### Les interactions en lien avec le matériel

Le matériel était source d'interaction, de partage, voire de pouvoir. Ainsi, nous nous sommes interrogés sur la quantité d'objets à mettre à disposition des élèves : une « pénurie » volontaire de matériel pouvait-elle être de nature à favoriser les échanges ainsi que l'entraide autour de l'utilisation du matériel (ici différentes loupes de formes et tailles variées) ? D'autre part, certains objets étaient symboles de pouvoir (ici le vaporisateur, source de vie et représentation symbolique de la responsabilité de l'élevage des phasmes). L'interaction autour du matériel se mettait en place soit autour de l'utilisation de l'objet (par exemple comment bien placer la coupelle sous la loupe binoculaire), soit en rapport avec l'interrogation des élèves (comme un questionnement sur le nombre de pattes d'un être vivant observé). Parfois, le matériel était proposé par un élève en difficulté à un autre (une élève a proposé des gants à un autre et l'a conseillé pour les mettre, afin de lui permettre d'entrer dans l'activité et de toucher les animaux et la terre).

## **Synthèse/conclusion**

Notre recherche cherchait à mettre en évidence les interactions de coopération/collaboration ( ?) entre élèves de CLIS 4, lors de séances de découverte du monde. Nous avons cherché à déterminer les

causes de leur survenue et dans quelles mesures les choix pédagogiques de l'enseignante pouvaient avoir une influence.

Nous avons d'abord repéré de nombreuses interactions non verbales mais nous avons choisi d'axer notre travail sur les interactions verbales en comparant deux moments distincts d'une même séance. Comptabilisant les différentes prises de parole, nous les avons caractérisées. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que les objectifs ou consignes données par l'enseignante modifiaient le type de relations au sein du groupe. D'autre part, ces travaux ont aussi confirmés qu'une situation d'expérimentation, en particulier par son aspect motivant, favorisait les prises de parole et semblait aussi libérer la parole de certains élèves. Bien que les deux temps choisis soient différents, des paroles de régulation sont apparues de façon sensiblement équivalente. De plus, les prises de parole tenaient compte des objectifs de l'activité (proposer des idées dans le premier cas, lancer une action dans le second). Enfin, la posture et la forme des prises de parole de l'enseignante pouvaient modifier le type des interactions verbales dans le groupe.

La suite de la recherche va maintenant concerner les interactions non verbales, qui seront étudiées par l'analyse des films des séances en classe.

## Bibliographie

Allal, L. (1985). Processus de régulation interactive dans le cadre d'un jeu de mathématique à l'école primaire. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34, 83-104.

Astolfi, J.-P., Darot, E. Ginsburger-Vogel, Y & Toussaint, J. (1997). *Mots-Clés de la didactique des sciences. Chap. 3: Conflit cognitif, conflit socio-cognitif* (pp. 35-48). Bruxelles: De Boeck.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology - A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bachelard G., (1967). *Essai sur la connaissance approchée*, Vrin, , p. 12

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Cohen, E.G. (1994). *Le travail de groupe: stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: La Chenelière.

Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.

Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.-P. (2001). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître* (pp. 79-101). Paris: L'Harmattan.

Giordan A., Girault Y., Clément P. (1994) *Conceptions et connaissances*. Bernes : Peter Lang

Giordan A. (1999) *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin

Howden, J. & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours: des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal: La Chenelière.

Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions* (pp. 47-85). New-York: Cambridge University Press.

Perkins, D.N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-71.

Piaget J., *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1923.

Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris: Retz.

Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Rouiller, Y. (1998). La coopération pédagogique. *Educateur*, 10, 7-25

Vygotski L., Pensée et langage (1933) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

Vygotsky, L.S. (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Webb, N.M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-40.

Webb, N. & Palincsar, A.S. (1996). Group processes in the classroom. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Third Edition (pp. 841-873). New York: Macmillan.

EO 72280 - Ressources pour les groupes de projets de W. Tessaro, *Interactions sociales et apprentissage* [http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/interaction\\_sociale.htm](http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/interaction_sociale.htm)

## **Annexes**

Annexe 1 : Chronologie de la récolte des données

Annexe 2 : Questions guides des entretiens et des analyses conjointes

Annexe 3 : Tableau des communications intra et inter personnelles de l'extrait 1

Annexe 4 : Tableau des buts des échanges verbaux de l'extrait 2

Annexe 5 : Décompte des types de communications apparus

## Annexe 1 : Chronologie de la récolte des données

- **1<sup>er</sup> temps : entretien** entre le chercheur et l'enseignant, pour recueillir les représentations des enseignants sur l'adaptation aux BEP de leurs élèves ; entretien mené à l'aide de questions qui n'indiquent pas la problématique de recherche (environ ¾ h-1h) et enregistré.
- **2<sup>nd</sup> temps : observation des pratiques spontanées** où l'enseignant propose une situation conçue par lui pour illustrer les adaptations de leurs pratiques à la prise en compte de leurs élèves à BEP. Cette situation est observée par le chercheur et filmée
- **3<sup>ème</sup> temps : lecture des vidéos** par le chercheur, qui visionne pour :
  - dégager la structure de la séance
  - extraire et sélectionner quelques courts passages significatifs au regard des interactions, pour les analyser avec l'enseignant dans le 4e temps.
- **4<sup>ème</sup> temps : co-analyse des vidéos** : cet échange a pour but, à partir de l'analyse de la première séance, de co-construire avec l'enseignant de terrain une deuxième séance d'enseignement adapté. Elle peut être filmée pour garder une trace des échanges et être analysée pour la suite du protocole
- **5<sup>ème</sup> temps : observation des pratiques dans une 2<sup>nd</sup>e séance**
  - A nouveau l'enseignant est filmé dans la 2e séance, qui est analysée selon la même méthodologie

Ces temps de pratique et d'analyse des pratiques sont repris une 3e fois.

- **Dernier temps : entretien final**

Ce deuxième entretien avec l'enseignant vise à estimer l'évolution des pratiques effectuées et la prise de conscience de la part de l'enseignant du rôle des interactions dans la différenciation et l'adaptation de leur enseignement.

## Annexe 2 : Questions guides des entretiens et des analyses conjointes

### Questions à poser

1. Que pensez-vous de votre séance du .... ? (S'excuser de notre dérangement...)

Relances : Par rapport aux objectifs / au matériel / aux apprentissages

Si c'était à refaire ?

2. Quels types d'interactions avez-vous noté lors de cette séance ?

Relances : Entre vous et les élèves (dans les 2 sens)

Entre élèves ?

3. Ces interactions ont-elles été fructueuses / dérangeantes ?

4. Quel intérêt peuvent présenter des interactions entre élèves

Relance : Pour des élèves ordinaires ?

Pour des élèves handicapés ?

Quelles limites ?

5. Si c'était à refaire, que feriez-vous quant aux interactions entre élèves ?

Relance : à quel moment : observation / bilan / dessin / fin de séance ?

### Points d'analyse (cf réunion groupe de pilotage)

- 1- Où était l'interaction entre élèves ?
- 2- A quel moment a-t-elle eu lieu ?
- 3- Qu'est-ce que cela a produit sur le groupe ?
- 4- Quelle est la nature de l'interaction ?
- 5- Quelle est la richesse de l'interaction ?
- 6- Quelle est la raison de l'interaction ?
- 7- Que fait l'enseignante pour permettre l'interaction ?

**Annexe 3 : Tableau des communications intra et inter personnelles de l'extrait 1**

Objet	Rosalie	Enseignante	Paul-Adrien	Corentin	Océane	Alexane
elle a commencé sa phrase en parlant au groupe et la finit en se tournant vers J qui s'est écartée de la table	Alors j'ai une idée peut-être que les vdt en fait, ils rampent ils rampent, donc ils font des galeries en rampant					
rappelle la consigne et s'éloigne à nouveau du groupe		vous parlez entre vous... donc ton idée c'est...				
se tourne vers les autres	euh...y rampent, en fait et après y s'enfoncent quand y rampent					
à PA	y'a une question ?					
à R			heu, non.			
à C	ou une idée ?					

à R				moi j'pense plutôt qu'y.... qu'y s'enfoncent pour que		
à C					va pas trop vite	
à C, profitant qu'il se taise pour laisser O écrire	ça a pas de pattes, hein					
à R				oui		
ayant fini de noter, vers C					c'est bon	
à PA	Tu veux poser une question PA					
à R			heu, non			
O fait un signe à R pour lui montrer qu'A veut prendre la parole						
commence lentement à parler						bon alors, les vdt
reprenant son idée et poursuivant sa pensée				moi je pense qu'ils rampent parce que...		
à A signe de la main lui indiquant de stopper et pour redonner la parole	Attends, attends					

à C						
en même temps poursuit sa phrase				à se déplacer en fait, y rampent pour se déplacer		
à C	oui					
reprend les paroles de C en le regardant					ils rampent pour se déplacer, c'est ça ?	
à O				oui		
à O	oui					
vers A	Alors vas-y, A					
à tous, qui du coup font silence et attendent qu'elle termine d'écrire					Attendez !	
à A	T'avais une question A ?					
à R						Oui mais j'attends qu'elle ait fini d'écrire
à A	d'accord					
à tous					c'est bon	

vers O						alors les vdt y a-i, y pa-i, y a-ri
à A, O qui n'a pas compris lui indique en souriant qu'elle doit reformuler					Redis !	
à O						les vdt y ont creusé une galerie
à A					une galerie ?	
à O						oui
à A					les vdt ont creusé une galerie ?	
à O						oui
à PA	PA t'as toujours pas de question ?					
à R			Non			
à A, A lui fait oui de la tête et O poursuit sa prise de notes					vdt font des galeries c'est ça ?	
se lance en parlant assez vite et en remuant les mains			les vdt font des galeries pour se reproduire...			
à PA	non attends !					

à tous, vers O	Moi, j'ai une idée					
O fait signe de la tête qu'elle a entendu mais poursuit son écriture donc R attend	j'ai une idée O					
à O	Parce qu'en fait les vdt, en fait y vont chercher de la nourriture sous terre donc c'est pour ça qu'y creusent, c'est pour ça qu'y creusent des galeries					
reprend les paroles de R et note					y vont chercher de la nourriture sous terre...	
poursuit son écriture					...ture sous terre...	
à R					Moi j'ai une idée : y creusent des galeries, 'fin, y vont chercher de la nourriture en haut, pour... et puis y vont sous terre pour mettre la nourriture dans	

					les galeries	
à O qui alors note son idée	Oui je pense que c'est plutôt ça					
intervient doucement dans le silence et s'adresse à R		Tout à l'heure j'ai l'impression que PA avait qch à dire, tu peux lui donner la parole				
à PA	T'avais quelque chose à dire ?					
à R			ben oui ! c'est qu'elles peuvent euer			
à PA car elle ne comprend pas	Hein ?					
à R			y creusent des galeries et y pondent dedans			
se tournant vers O	On l'a déjà dit ça ?					

à J			non...			
s'approche à nouveau de la table et intervient		mais en fait, là vous avez parlé qu'ils creusent des galeries, mais la question c'était « comment ils se déplacent, comment ils peuvent creuser ces galeries ?				
à J					en rampant	
à tous		en rampant, mais comment ils font pour ramper, qu'est ce qui leur permet de pouvoir ramper ?»				
à J					la salive	
à O		ben allez-y, vas-y O				
aux autres					Ben, y ont une salive sous leur corps et puis ça leur permet de glisser	
à tous	Ah oui c'est pour ça que c'est gluant					

à tous					Comme les escargots ils ont un truc en dessous de leur corps	
à tous					On met ?	
à O						oui
à C	T'as qch à dire C ?					
à R				Non		
qui poursuit sa prise de note					ils ont... de...	
à PA	PA, t'as plus un truc à dire ?					
à R			non			
à A qui dit non de la tête	A non plus ?					
qui poursuit sa prise de note					...salive	
	C ?					

à R puis aux autres				Hé ben, c'que j'pense c'est que, ben les vdt y ont...y rampent... enfin c'est un moyen de se déplacer		
---------------------	--	--	--	---	--	--

**Annexe 4 : Tableau des buts des échanges verbaux de l'extrait 2**

Objet	Rosalie	Océane	Paul-Adrien	Corentin	Alexane	Enseignante
à PA	Il bouge plus ton vdt PA					
à PA		arrose-le !				
le vaporise puis constate en le regardant			Il est mort			
à PA lui propose une coupelle		Tiens mets le dedans				
à PA		T'as pas peur				
à O			non j'ai pas peur je me salis la main			
d'un air réprobateur, en regardant J qui rit doucement hors caméra		oh...				
à PA		regarde les miennes ...				
à O			moi je suis super propre			
en regardant un vdt sur la table devant lui				lui il veut même pas bouger		

découvre un vdt devant elle dans la terre et cherche à l'attraper					ah, le vdt !.... mon vdt... viens !	
elle le prend de la terre et le met dans sa coupelle					regarde... ah !	
à O qui la regarde alors					j'ai trouvé un vdt O ! regarde, regarde mon vdt !	
pour elle-même en regardant le vdt	je vais le mettre plutôt par là					
à J	j'en ai mis un dans un truc					
sans parler à quelqu'un en particulier comme pour lui				j'en ai un petit		
idem, juste pour informer semble-t-il			Le mien il adore l'eau			
idem mais plus fort	J'ai mouillé la terre.... Y va être bien, j'ai mouillé la terre !					
à A qui part en rééducation						tu vas te laver les mains avec Mme D
son vdt est sorti de la coupelle				il est plus d'dans mon truc		
à C lui proposant de l'aide	Regarde					

à R				J'ai bien mis de l'eau		
à C	Tiens mets un peu de terre					
à R				c'est pas comme ça qu'il va venir !		
à C	non mais mets-le dans un réservoir comme cela					
reprend l'observation de des vdt	tu vas là pour l'instant, toi !					
pour elle-même et pour informer les autres	pour l'instant je vais tout déménager...					
C lui tend le vaporisateur			euuh, quelqu'un peut me passer de l'eau ?			
en chuchotant, vers les autres		Regarde j'ai un truc blanc dans la terre				
à O	T'as un autre vdt ? Moi j'en ai deux					
à R		oui moi aussi				
cherche à mettre un autre vdt dans la coupelle				Bon à lui		

ne parvient pas à le faire glisser dedans, mais ne veut pas le toucher				bon il est énervant y veut pas rentrer		
à C, lui propose une boîte plus grande avec des bordures en haut	Prends un réservoir comme ça,					
elle prend le vdt avec ses doigts et le met dans la boîte	tu veux que je te le mette dedans ?					
à R				j'dis qu'j'aime pas trop ces bêtes gluantes		
en regardant son vdt			...y n'a pas d'eau			
faussement fâchée en regardant PA	ouah... y m'as arrosée					
puis regarde en souriant C	tu m'as arrosé !					
à R				Désolé		
à C, en riant	J'ai ... tu vas voir toi !					
à C	C'est pas grave tu m'as lavé les mains....					
à C	T'es bien ?					
à PA en s'exclamant	PA tu l'as noyé là !					
à R			Il est vivant ou il est			

			mort ?			
à PA		Tu l'as trop mouillé				
tout en regardant ses vdt...				quelle question pour un champion...		
à PA	Pauvre petit ver de terre					
à O			Il est mort ?			
à PA	Tu veux le noyer ?					
à R			Non			
à PA	C'est pas bien, hein					
à tous			il est vivant ou il est mort ?			
à PA		bon y bouge..				
à tous			Il est vivant ou il est mort ?			
à PA		Fais lui un massage cardiaque				
elle montre à PA avec deux doigts sur la table ce qu'il doit faire au vdt		comme ça				

à tous			il est vivant ou il est mort ?			
il regarde son vdt et conclut			il est vivant			
elle montre à PA avec deux doigts sur la table ce qu'il doit faire au vdt		fais lui ça, comme ça				
tout en regardant ses vdt...				On a l'impression qu'il ne bouge pas mais en réalité...il bouge		
à PA		vas-y !				
à PA		Mais tu l'as noyé				
à O			il est vivant ou il est mort ?			
d'un ton définitif, lassée	Il est mort					
à PA		Fais lui un massage cardiaque comme ça				
a pris les vdt dans ses paumes	Ah ça chatouille					
à O			mais non !			
à PA		Ah quelle nouille				

en riant et montrant ses mains	Ah les vdt ça chatouille trop					
à O			Pourquoi tu me traites de nouille ?			
à PA en touchant son vdt		regarde, t'as peur ?				
à propos du vdt de PA		ça y est				
en riant et montrant ses mains	ça chatouille					
à PA		tu m'dis si y vit				
à J			Maitresse elle m'a traité de nouille			
à PA						comment ?
à J			elle m'a traité de nouille !			
qu'elle a dans le creux de sa main vers MH qui prend des photos	c'est l'vdt ...					
à PA						c'est gentiment, c'est gentiment, tu sais O, elle est bienveillante vis-à-vis de toi, hein !

à PA		regarde, y bouge ! Voilà je lui ai redonné la vie				
------	--	---	--	--	--	--

**Annexe 5 : Décompte des types de communications apparus**

Type		extrait 1	extrait 2
Communication intra personnelle		0	12
Communication interpersonnelle		52	52
Communication de groupe		6	9
Communication de classe		13	3
<b>Total</b>		<b>71</b>	<b>76</b>

But		Extrait 1	extrait 2
Formuler une hypothèse		25	10
Régulation		35	43
Lancer action		11	23
<i>Total</i>		<b>71</b>	<b>76</b>