

Mode d'emploi grille Équité-Autonomie-Coopération-Créativité-Investigation

Cette grille vise à caractériser une séance de classe en prenant en compte cinq catégories (en partie liées) :

- Équité selon le genre et selon le niveau scolaire
- Autonomie des élèves
- Coopération des élèves
- Créativité
- Investigation

Le mode d'emploi ci-dessous donne des informations sur l'utilisation de la grille, ainsi que des références de travaux qui ont fondé nos choix de catégories.

Pour chaque catégorie, un ensemble de critères (entre 4 et 7) est à renseigner, en attribuant pour chacun un niveau choisi parmi

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N (non applicable) ou impossible de répondre

Les textes ci-dessous précisent le sens de chaque critère et donnent des indicateurs sur la manière d'attribuer le niveau.

Autant que possible la grille doit faire l'objet d'un double codage en aveugle (application de la grille par deux chercheurs indépendamment et confrontation).

Pour remplir la grille, on ne se limite pas à la vidéo d'une séance, on utilise des données de différentes natures : vidéo + interview avec l'enseignant etc.

Selon la séance, on peut tenir compte de l'ensemble de la séance, voire du travail hors classe lié à la séance ; ou remplir plusieurs grilles, pour plusieurs phases de la séance.

Pour chaque critère on calcule un pourcentage, en neutralisant les critères pour lesquels on a noté N.

Équité

Nous présentons ci-dessous quelques rappels sociologiques pour poser les enjeux du questionnement sur l'équité. Les exemples en rose sont donnés pour expliciter les principes (ils ne sont pas exclusifs).

EQ1 : effets d'attente (Bressoux, Pansu, 2003¹)

Les enseignants ont des attentes différenciées selon les élèves en termes de comportement et de résultats.

Ces attentes différentes ont des effets sur les élèves :

¹ Bressoux, P., Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. Paris : PUF

- Les élèves tiennent compte des attentes de l'enseignant·e qu'ils perçoivent
- Ces attentes affectent la façon dont les élèves se perçoivent eux-mêmes, leur motivation pour réussir
- Si la différenciation dure, elle va façonner la réussite et le comportement des élèves. Des attentes élevées vont conduire à des niveaux de réussite élevés et inversement
- Avec le temps, la réussite et le comportement des élèves vont se conformer de façon de plus en plus étroite au comportement initialement attendu d'eux.

EQ1 Si l'enseignant·e annonce les objectifs de la séance, y a-t-il différenciation des attentes selon le niveau scolaire?

- 0 pas du tout : l'enseignant·e donne à tous les mêmes consignes
- 1 plutôt non : les consignes "officielles" sont les mêmes pour tous mais des remarques ou des précautions orales stimulent les plus forts et/ou expriment aux plus faibles qu'il est possible qu'ils se trouvent en difficulté
- 2 plutôt oui : les consignes "officielles" sont les mêmes pour tous mais à l'oral l'enseignant·e fait des propositions pour aller plus loin aux plus forts et des propositions d'allègements aux plus faibles ou alors distribue les rôles en fonction du niveau scolaire
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

EQ2 : malentendu socio-cognitifs (Bautier et Rayou, 2013², p. 101) : « Il s'agit de prendre au sérieux ce travail interprétatif de l'élève qui risque de lui masquer les significations à construire, tout au moins celles que l'institution considère comme correspondant à un objet ou une condition d'apprentissage ; la qualification de malentendu sociocognitif est alors pertinente ».

EQ2 Est-ce que l'enseignant·e rappelle les prérequis nécessaires en prenant en compte la diversité des élèves ?

- 0 pas du tout : pas de rappel des prérequis
- 1 plutôt non : rappel sommaire des prérequis, considérés comme évidemment acquis et mobilisables par tous
- 2 plutôt oui : rappel contextualisé des prérequis (quand cela a été vu, dans quel cadre), avec indication des ressources disponibles pour se les remémorer
- 3 clairement oui : temps de rappel oral voire supporté par un écrit des connaissances à mobiliser, adapté à la compréhension des élèves les plus en difficulté
- N ou impossible de répondre, par exemple pas de prérequis nécessaire pour la séance, ou prérequis variables selon les groupes

² Bautier, É. et Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage*. Presses Universitaires de France

EQ3 : Enjeux de la différenciation (Perrenoud, 2014³) : « Fonder un enseignement différencié sur une analyse réaliste des différences et de leurs conditions de traitement en classe ».

EQ3 Si l'enseignant·e apporte des aides aux élèves durant la séance, le fait-il en s'adaptant aux besoins des élèves ?

- 0 pas du tout : l'enseignant·e n'apporte pas d'aide
- 1 plutôt non : l'enseignant·e apporte une aide pensée à partir de la seule observation des travaux déjà réalisés
- 2 plutôt oui : l'enseignant·e apporte de l'aide après avoir demandé à l'élève ce qui pose difficulté
- 3 clairement oui : l'enseignant·e apporte de l'aide après avoir demandé à l'élève ce qui pose difficulté et vérifie que l'aide proposée permet bien à l'élève de progresser dans la réalisation des travaux
- N ou impossible de répondre

EQ4 : Sans attention particulière à créer des situations d'égalité, les situations scolaires favorisent la reproduction des inégalités (Duru-Bellat, 2008, p. 142) : « il suffit que l'école fonctionne comme un milieu " normal " [...] pour que les inégalités sexuées (comme d'ailleurs sociales) y soient continûment fabriquées ». En effet, les rapports de domination (qui se traduisent en particulier par l'existence de stéréotypes sociaux et de genre) traversent l'école comme le reste de la société.

Proposition de Collet (2018)⁴ : la toile de l'égalité,

EQ4 Les interactions élèves-enseignants respectent l'égalité de genre (répartition de la parole, attribution de rôles etc.)

- 0 pas du tout : l'enseignant·e laisse faire (la répartition des rôles répond aux stéréotypes de sexe : garçons font les propositions, présentent, prennent plus de place, coupent la parole, filles écrivent, hésitent à s'affirmer...)
- 1 plutôt non : l'enseignant·e laisse plutôt faire mais reprend oralement les inégalités les plus flagrantes (« peux-tu la laisser finir ce qu'elle disait ? », « Pouvez-vous vous partager le temps de parole ? », « Émilie, tu penses qu'on aurait pu faire différemment ? » à une jeune fille qui semble en désaccord mais ne s'exprime que par un froncement de sourcils)
- 2 plutôt oui : l'enseignant·e a pensé une organisation qui prévient certaines inégalités de genre (groupes de travail mixtes, contributions et temps de parole équitablement répartis à l'avance, attention à ce que ceux qui osent le moins prendre la parole puissent néanmoins s'exprimer -pas uniquement expression orale devant classe entière -, etc.)
- 3 clairement oui : l'enseignant·e pense les activités et son animation pédagogique de façon à promouvoir en particulier la participation des filles

³Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. ESF éditeur (6e édition, 1ère en 1997)

⁴ Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : Vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197. <https://doi.org/10.7202/1050660ar>

- N ou impossible de répondre

Autonomie

Les critères retenus pour l'analyse de l'autonomie des élèves durant la séance font référence aux domaines de l'autonomie introduits par Albero (2004)⁵. Nous avons retiré le domaine social, car le travail collectif est étudié spécifiquement dans une autre catégorie. Nous avons par ailleurs ajouté un critère concernant le soutien de l'enseignant·e, pour le domaine psycho-affectif de l'autonomie. En effet, pour ce critère particulièrement ce qui se joue pendant la séance en classe peut être déterminant, pour que les élèves se sentent suffisamment en confiance.

On peut remplir en tenant compte de toute la classe, ou le faire sur un seul groupe.

On remplit ici en tenant compte des pourcentages d'élèves pour lesquels le domaine d'autonomie se manifeste : 0 pour pas du tout, 1 pour moins de 30%, 2 pour entre 30 et 60 %, 3 au-delà de 60%

AU 1 Est-ce que l'activité des élèves durant la séance manifeste une autonomie dans le domaine cognitif (construction individuelle d'une stratégie à partir de contenus déjà connus) ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Ici on s'intéresse à des stratégies ou procédures que les élèves mettent en place, qui peuvent éventuellement ne pas aboutir par exemple dans le cas d'un problème de recherche. On peut répondre à partir d'une observation de classe ou de productions d'élèves.

AU 2 Est-ce que l'activité des élèves durant la séance manifeste une autonomie dans le domaine métacognitif (auto-évaluation) ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Si l'enseignant·e a fourni des supports pour l'auto-évaluation, il s'agit ici de voir si les élèves les ont mis en œuvre. Il est aussi possible qu'il n'y ait pas de tels supports, mais que la situation permette aux élèves de décider de la validité de leurs réponses. Parfois les élèves peuvent avoir développé une stratégie fautive, se rendre compte qu'elle est fautive et changer

⁵ Albero, B. (2004), « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », dans Saleh Imad, Lepage Daniel & Bouyahi Soufiane (éds.), Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, collection Actes Huit, p. 139-159, <https://edutice.archivesouvertes.fr/edutice00000270/document>

de stratégie. Plus généralement, il s'agit de noter ici si on a observé que les élèves (ou certains élèves) s'interrogeaient sur leurs démarche et/ou sur la validité de leurs productions.

AU 3 Est-ce que les élèves ont mis en œuvre le domaine méthodologique de l'autonomie (s'organiser, gérer les différentes tâches, gérer son temps) ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

On regarde ici si les élèves ont une bonne gestion des tâches à accomplir, par exemple en gérant dans quel ordre faire les différentes tâches, en gérant du matériel, en ayant un rythme qui permet d'accomplir les tâches proposées.

AU 4 Est-ce que l'activité des élèves durant la séance manifeste une autonomie dans le domaine informationnel (recherche d'informations dans des ressources ou recherche de ressources) ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Ici on regarde si les élèves sont capables de rechercher seuls des informations dans des ressources (numérique, papier, etc.) ou trouver des ressources (matérielles, humaines, etc.)

AU 5 Est-ce que l'activité des élèves durant la séance manifeste une autonomie dans le domaine technique ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

On regarde ici si les élèves sont capables de mettre en œuvre seuls des techniques de calcul, un protocole expérimental, utiliser des appareils de mesure sans aide extérieure, etc.

AU 6 Est-ce que l'activité des élèves (de certains élèves) durant la séance manifeste une autonomie dans le domaine psycho-affectif (poser des questions, faire des essais) ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

On regarde ici si les élèves osent prendre des initiatives, exprimer leur opinion à l'oral ou à l'écrit, échanger avec les autres et n'ont pas peur de commettre des erreurs

AU 7 Est-ce que l'enseignant-e a soutenu l'autonomie des élèves dans le domaine psycho-affectif (encourager à poser des questions, à faire des essais) ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

On regarde ici si l'enseignant soutient les prises d'initiative de la part de tous les élèves, les encourage à exprimer leur opinion à l'oral ou à l'écrit, à échanger et débattre avec les autres. On s'assure que l'enseignant ne porte pas de jugement de valeur sur les propositions émises par les élèves en créant un climat propice aux échanges.

Coopération

Nous avons retenu le terme de coopération pour indiquer qu'on ne s'intéresse pas simplement à la présence de travail collectif des élèves mais à la qualité de celui-ci et au soutien que l'enseignant-e apporte à cette qualité. En effet, la coopération entre élèves est décrite comme un effort collectif pour un objectif commun, pouvant être profitable aux apprentissages de chacun (Reverdy, 2016)⁶.

Il s'agit ici de quantifier d'une part l'écoute et l'implication au sein des groupes, et d'autre part la façon dont l'enseignant-e se soucie de cette coopération et s'appuie dessus pour sa séance. L'objectif étant de définir un "indice chiffré", tous les aspects descriptifs (durée du travail collectif, mode de constitution des groupes, etc.) sont laissés hors de la grille.

Si les données recueillies le permettent, on s'intéresse à l'ensemble des groupes de la classe et on applique la règle : *0 pour aucun groupe, 1 pour moins de 30% des groupes, 2 pour entre 30 et 60 % des groupes, 3 au-delà de 60% des groupes.*

CO1 Qualité de l'écoute au sein des groupes (à appliquer pour l'ensemble de la classe)

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Pour la question CO1, on évalue la qualité de l'écoute au sein de chacun des groupes observés entre mauvaise / plutôt mauvaise / plutôt bonne / bonne.

Pour chaque groupe, on pourra tenir compte du nombre d'interactions au sein du groupe, du nombre d'élèves qui s'expriment au sein du groupe, du fait que certain-e-s élèves puissent être interrompu.es, de la façon dont les idées de chaque élève sont ou non accueillies et discutées, de la façon dont les élèves s'entraident lorsque l'un-e exprime être en difficulté, etc.

⁶ Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Ly

Si on regarde un seul groupe, on s'arrête là.

Si il y a plusieurs groupes on comptabilise combien de groupes ont reçu la note « plutôt bonne » ou « bonne ». On coche la réponse 0 si cela ne concerne aucun groupe, 1 si moins de 30% des groupes, 2 si 30% à 60% des groupes, 3 si plus de 60% des groupes.

CO2 Qualité de l'implication de tous les élèves dans le collectif (à appliquer pour l'ensemble de la classe)

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Pour un groupe donné, on coche 0 si au moins un-e élève n'a pas du tout participé (pas de prise de parole en lien avec le travail demandé, pas de participation visible au travail collectif), 1 si au moins un-e élève a peu participé au travail collectif, soit parce qu'il/elle s'est désintéressé-e de l'activité, soit qu'il/elle a travaillé de façon isolée sans mettre en commun avec le reste du groupe, 2 si tou-te-s les élèves ont raisonnablement participé au travail collectif, quoiqu'à des degrés divers, 3 si la participation des élèves du groupe semble équilibrée.

Si plusieurs groupes sont observés, on propose le même fonctionnement que pour la question CO1 pour calculer le score global.

CO3 L'enseignant-e s'est-il/elle soucie-e de la qualité des interactions entre les élèves dans les groupes [vérification de la qualité de ces interactions, et intervention en cas de problème]?

- 0 pas du tout l'enseignant-e ne parle pas du tout lors de l'interview de l'importance des interactions dans les groupes, ni de son rôle pour soutenir les interactions. Il/elle ne vérifie pas lors de la séance la qualité des interactions et n'intervient pas pour réguler les interactions en cas de problème.
- 1 plutôt non l'enseignant parle lors de l'interview de l'importance des interactions dans les groupes, et de son rôle pour soutenir les interactions. Il/elle n'a pas particulièrement vérifié la qualité des interactions lors de la séance. Il/elle n'est pas intervenu.e lors de la séance pour réguler les interactions, alors que cela aurait été utile.
- 2 plutôt oui Lors de la séance il/elle est intervenu parfois pour réguler les interactions.
- 3 clairement oui l'enseignant parle lors de l'interview de l'importance des interactions dans les groupes, et de son rôle pour soutenir les interactions. Lors de la séance il/elle intervient systématiquement pour réguler les interactions si besoin.
- N ou impossible de répondre

On peut s'appuyer ici sur les interviews avec les enseignant-e-s, ou sur tout autre type de données auquel on a eu accès (espace partagé), et tenir compte à la fois de la volonté affichée par l'enseignant-e et de la réalité observée.

Le souci peut s'observer dans le fait que l'enseignant-e pose des questions pour s'assurer que les interactions se passent bien, et le cas échéant intervienne pour réguler ces interactions. Les régulations visées ici sont par exemple : remettre au travail des élèves peu impliqué.es, rappeler que tous les élèves doivent pouvoir s'exprimer (ou participer au travail collectif hors classe), trancher quand le groupe hésite ou se dispute entre deux options, etc.

CO4 Si l'enseignant-e a proposé une synthèse, celle-ci s'appuie-t-elle sur le travail des différents groupes ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

La note retenue dépend du nombre de groupes cités par l'enseignant-e dans sa synthèse (aucun, moins de 30%, 30 à 60%, plus de 60%). On comptera les groupes dont les travaux sont *explicitement* cités par l'enseignant-e lors de la synthèse. Si l'enseignant-e s'appuie visiblement sur des travaux de certains groupes mais qu'il n'est pas possible de compter les groupes mentionnés, on répondra N.

Créativité

En ce qui concerne la créativité, les critères retenus portent d'une part sur le processus créatif des élèves grâce au support du comportement de l'enseignant et d'autre part sur les productions des élèves.

On applique la règle : 0 pour aucun élève, 1 pour moins de 30% des élèves, 2 pour entre 30 et 60 % des élèves, 3 au-delà de 60% des élèves.

Le soutien à la production des idées correspond au fait de favoriser la production diverse et variée des idées, même si elles ne paraissent pas toujours pertinentes en regard des contraintes de la situation.

Le soutien à l'originalité des idées correspond au fait de favoriser des productions qui sortent de l'ordinaire, différentes de celles que les autres élèves proposent.

CR1 Est-ce que l'enseignant-e encourage la production d'idées ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Ici on s'intéresse à l'encouragement de l'enseignant-e à l'égard des élèves à explorer plusieurs pistes avant de faire une sélection.

CR2 Est-ce que l'enseignant-e soutient l'originalité des productions ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Ici on s'attache aux encouragements à explorer des pistes originales qui sortent de l'ordinaire.

CR3 Si un retour est fait aux élèves, est-ce qu'il valorise la créativité (c'est-à-dire une forme d'originalité, respectant les contraintes de la situation) ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Ici on s'intéresse au retour de l'enseignant donné aux élèves qui doit venir expliciter la prise en considération (1) du respect des contraintes et (2) de la recherche de nouveauté / d'originalité. Cette explicitation devrait permettre aux élèves de mieux comprendre les attendus par « créativité ».

CR4 Est-ce que les productions des élèves font preuve de créativité (c'est-à-dire une forme d'originalité, respectant les contraintes de la situation) ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non (entre 10 et 20%)
- 2 plutôt oui (entre 20% et 40%)
- 3 clairement oui (plus de 40%)
- N ou impossible de répondre

Ici on s'intéresse aux productions des élèves qui doivent (1) respecter les contraintes et (2) sortir de l'ordinaire (critère de nouveauté / d'originalité = différentes de ce qui est habituellement fait par les élèves mais qui respectent les contraintes ; en effet, si c'est original mais non adapté, ce n'est pas créatif). Dans l'évaluation de la production, l'importance de l'adaptation et de l'originalité n'est pas toujours la même (il est possible de mettre plus de poids à l'originalité qu'à l'adaptation ou inversement).

Investigation

Une investigation doit engager la construction de nouvelles connaissances à travers la résolution de problème ou la réalisation de tâches (Boilevin, 2017⁷). Un problème scolaire ne se résume pas à une question, il correspond à un questionnement qui nécessite une procédure de résolution a priori non connue des élèves constituée de différentes tâches, sinon cela n'est qu'un rappel de connaissances. Le problème peut débiter par une question possiblement en termes quotidiens (question ouverte) à laquelle il n'y a pas de réponse univoque, d'où nécessité de reformuler à l'aide de concepts scientifiques ou mathématiques. (Fabre, 2009)⁸.

⁷ Boilevin, J.-M. (2017). La démarche d'investigation : simple effet de mode ou bien nouveau mode d'enseignement des sciences ? Dans M. Bächtold, V. Durand-Guerrier et V. Munier (dir.), *Epistémologie & didactique : Synthèses et études de cas en mathématiques et en sciences expérimentales* (p. 195-220). Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.11422>

⁸ Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*, Vrin.

L'enjeu de ce critère (IN1) est la dévolution de la problématisation ou de la modélisation de la situation aux élèves par l'enseignant-e.

IN1 Y a-t-il une problématisation ou une modélisation de la situation à la charge des élèves ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

3 : La formulation d'un questionnaire ou une modélisation de la situation et l'identification des connaissances utiles sont à la charge des élèves,

2 : questionnaire ou formulation, modélisation ou connaissances utiles sont mentionnés,

1 : deux de ces indicateurs sont mentionnés,

0 : questionnaire, formulation, modélisation, connaissances utiles sont explicités par l'enseignant-e.

Une hypothèse (critère IN2 et IN3) a un caractère provisoire et explicatif, elle constitue une réponse possible au problème ou à la tâche étudiés selon l'individu (Mathé, Méheut & de Hosson, 2008⁹). Elle appartient au monde des idées, elle peut mettre en jeu des grandeurs physiques, des concepts, articulés entre eux. Ce n'est pas un simple pari, une simple supposition, l'hypothèse est étayée.

IN2 L'enseignant-e formule-t-il/elle explicitement des hypothèses ? [\[attention échelle inversée ici\]](#)

- 3 pas du tout
- 2 plutôt non
- 1 plutôt oui
- 0 clairement oui
- N ou impossible de répondre

Une investigation authentique doit comporter plusieurs hypothèses. 3 aucune hypothèse proposée par l'enseignant-e, 2 proposition explicite d'une hypothèse, 1 proposition implicite d'une ou plusieurs hypothèses, 0 plusieurs hypothèses sont formulées par l'enseignant-e

IN3 Y a-t-il formulation d'hypothèses par les élèves ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

A priori un élève ne propose qu'une hypothèse car il a un système explicatif. 1 Si très peu d'élèves ou groupes d'élèves formulent une hypothèse, plutôt non. 2 Si plusieurs élèves (ou groupes) proposent une hypothèse, plutôt oui. 3 Clairement oui si propositions systématiques.

⁹ Mathé S., Méheut M., de Hosson C. (2008). Démarche d'investigation au collège : quels enjeux ? *Didaskalia*, n°32, 41-76.

La démarche de résolution (IN4) peut comprendre la conception et la mise en œuvre d'un protocole expérimental, la recherche et la mise en œuvre de procédures ou de stratégies de résolution, la comparaison de raisonnements différents, de résultats, de représentations.

IN4 Est-ce que la démarche de résolution est à la charge des élèves ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

0 : démarche de résolution et sa mise en œuvre sont prises en charge par l'enseignant-e,
1 : la démarche de résolution est imposée par l'enseignant-e aux élèves qui la mettent en œuvre,

2 : des éléments de la démarche sont fournies aux élèves,

3 : démarche et mise en œuvre sont à la charge par les élèves

IN5 Y a-t-il des échanges argumentés s'appuyant sur les propositions des élèves qui permettent une avancée du savoir ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

L'avancement du savoir se caractérise par des échanges argumentés pertinents, des discussions pertinentes entre élèves (au sein des groupes) ou entre les élèves et l'enseignant (au sein des groupes ou en classe entière).

0 : pas d'échanges argumentés et l'avancée du savoir est sous la responsabilité de l'enseignant-e

1 : échanges d'arguments erronés entre élèves (au sein des groupes) ou l'enseignant-e modifie systématiquement les propositions argumentées des élèves,

2 : plusieurs échanges argumentés pertinents au sein des groupes ou sont repris par l'enseignant-e sans modification

3 : tous les échanges argumentés sont pertinents au sein des groupes ou sont repris par l'enseignant-e sans modification.

IN6 Si l'enseignant-e a proposé une institutionnalisation, est-ce que celle-ci s'appuie sur les contributions des élèves ?

- 0 pas du tout
- 1 plutôt non
- 2 plutôt oui
- 3 clairement oui
- N ou impossible de répondre

0 : l'enseignant-e ne prend pas en compte les propositions des élèves,

1 : l'enseignant-e prend en compte une proposition d'élève qu'il ou elle reformule complètement,

2 : l'enseignant-e prend en compte plusieurs propositions d'élèves qu'elle ou il reformule,

3 : l'enseignant-e laisse la possibilité aux élèves d'utiliser leurs contributions pour l'institutionnalisation, sans les reformuler elle-même ou lui-même.

N il n'y a pas d'institutionnalisation.