



HAL
open science

Les ceintures de compétences, un outil de gestion de l'hétérogénéité dans les classes ordinaires avec des élèves en inclusion

Isabelle Benzakki

► To cite this version:

Isabelle Benzakki. Les ceintures de compétences, un outil de gestion de l'hétérogénéité dans les classes ordinaires avec des élèves en inclusion. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02547942

HAL Id: dumas-02547942

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02547942>

Submitted on 20 Apr 2020

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

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



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



Membre fondateur de Sorbonne Paris Cité

Les ceintures de compétences, un outil de gestion de l'hétérogénéité dans les classes ordinaires avec des élèves en inclusion

Isabelle BENZAKKI

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique des Langues

Sous la direction de Mme Catherine MENDONÇA DIAS

Second jury : Mme Corinne WEBER

Année universitaire 2018-2019

Les ceintures de compétences, un outil de gestion de l'hétérogénéité dans les classes ordinaires avec des élèves en inclusion

Isabelle BENZAKKI

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique des Langues

Sous la direction de Mme Catherine MENDONÇA DIAS

Second jury : Mme Corinne WEBER

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

J'adresse un grand merci à madame Mendonça Dias, maître de conférences à l'université Sorbonne Nouvelle, pour sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils.

Merci à mes élèves, ceux d'aujourd'hui, qui ont pleinement participé à mon projet, ceux d'hier qui m'ont menée vers cette réflexion et ceux de demain qui, je l'espère, me permettront de poursuivre mes recherches.

Merci à mon mari et mes proches pour leur aide et leurs relectures avisées.

Merci à mes enfants pour leurs encouragements, leur soutien et leur patience.

Merci à tous ceux-ci, qui maintiennent vive mon envie d'enseigner.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 2 |
| Table des matières | 7 |
| Introduction | 10 |
| PARTIE I - LES OUTILS PÉDAGOGIQUES ISSUS DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES AU SERVICE DE L'HÉTÉROGÉNÉITE | 13 |
| CHAPITRE 1 – DES PEDAGOGIES ALTERNATIVES VERS UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE | 14 |
| 1.1. <i>Tentative de définition de la didactique et de la pédagogie</i> | 14 |
| 1.1.1. La didactique..... | 14 |
| 1.1.2. La pédagogie..... | 15 |
| 1.1.3. Nuances et différences entre pédagogie et didactique..... | 16 |
| 1.2. <i>Pédagogies modélisées</i> | 16 |
| 1.2.1. Freinet..... | 16 |
| 1.2.2. Institutionnelles..... | 17 |
| 1.2.3. Coopératives..... | 19 |
| 1.3. <i>Les pédagogies différenciées</i> | 20 |
| 1.3.1. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?..... | 20 |
| 1.3.2. Quelles variables différencier ?..... | 21 |
| CHAPITRE 2 – LE TRAITEMENT DE L'HETEROGENEITE A TRAVERS LES DIFFERENTES PEDAGOGIES | 24 |
| 2.1. <i>Le concept d'inclusion à destination des élèves allophones</i> | 24 |
| 2.1.1. Construction collective d'un projet d'inclusion des nouveaux arrivants | 24 |
| 2.1.2. L'enseignant de classe ordinaire face à l'inclusion | 25 |
| 2.2. <i>Les différents types d'hétérogénéités</i> | 26 |
| 2.2.1. Les hétérogénéités exogènes | 27 |
| 2.2.2. Les hétérogénéités péri-didactiques | 27 |
| 2.2.3. Les hétérogénéités didactiques..... | 27 |
| 2.3. <i>Le traitement de l'hétérogénéité dans la pédagogie institutionnelle et Freinet</i> | 28 |
| 2.3.1. La classe, un lieu de vie, de coopération | 28 |
| 2.3.2. Le développement d'une identité multiforme..... | 29 |
| 2.3.3. La variation didactique..... | 30 |
| CHAPITRE 3 – L'EVALUATION : DES PEDAGOGIES ALTERNATIVES VERS UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE | 33 |
| 3.1. <i>Les différents types d'évaluations</i> | 33 |
| 3.1.1. L'évaluation diagnostique | 33 |
| 3.1.2. L'évaluation formative ou formatrice..... | 34 |
| 3.1.3. L'évaluation sommative..... | 35 |
| 3.1.4. La variété des types d'évaluations pour un meilleur traitement de l'hétérogénéité | 36 |
| 3.2. <i>Du côté de l'évaluation à travers le prisme des pédagogies coopératives</i> | 37 |
| 3.2.1. Le statut de l'erreur | 37 |
| 3.2.2. Un questionnement fondamental sur le statut de la note | 38 |
| 3.2.3. Une évaluation positive..... | 39 |
| PARTIE II - MISE EN PRATIQUE, SUIVI D'UN OUTIL : LES CEINTURES DE COMPÉTENCES | 41 |

| | |
|--|-----------|
| CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE | 42 |
| 1.1. <i>Le terrain</i> | 42 |
| 1.1.1. Le quartier..... | 42 |
| 1.1.2. L'école | 42 |
| 1.2. <i>La classe, le public</i> | 43 |
| 1.2.1. Le contexte des CP dédoublés, mise en place de structures particulières..... | 43 |
| 1.2.2. La classe observée..... | 43 |
| CHAPITRE 2 – PRESENTATION DU MATERIEL UTILISE : LES CEINTURES | 45 |
| 2.1. <i>Les ceintures de compétences pour la coopération et l'autonomie</i> | 46 |
| 2.1.1. L'aide, l'entraide, le tutorat..... | 46 |
| 2.1.2. Vers l'autonomie..... | 47 |
| 2.1.3. Un outil d'échange avec les parents | 48 |
| 2.2. <i>Les ceintures de compétences pour l'évaluation</i> | 49 |
| 2.2.1. Chacun prend le temps de s'entraîner | 49 |
| 2.2.2. Chacun est évalué à son niveau..... | 50 |
| 2.2.3. Chacun s'approprie ses critères de réussite | 51 |
| 2.3. <i>Les ceintures de compétences pour revoir le statut de l'erreur et de la note</i> | 52 |
| 2.3.1. La caducité des notes | 52 |
| 2.3.2. Le contrat de confiance, une évaluation positive..... | 53 |
| CHAPITRE 3 – METHODOLOGIE DE CONSTRUCTION ET D'ANALYSE DE DONNEES..... | 54 |
| 3.1. <i>Les ceintures de compétences en pratique</i> | 54 |
| 3.1.1. La préparation des ceintures..... | 54 |
| 3.1.2. L'illustration d'une séance | 55 |
| 3.1.3. Le cahier de réussite et de progrès | 56 |
| 3.2. <i>Une méthode qualitative</i> | 56 |
| 3.2.1. Les productions d'élèves..... | 56 |
| 3.2.2. L'observation participante spontanée..... | 57 |
| 3.2.3. La grille d'observation et le modèle SPEAKING | 57 |
| 3.3. <i>Utilisation d'un support de données quantitatives</i> | 58 |
| 3.3.1. L'échelle iconique pour les élèves | 58 |
| 3.3.2. La grille de pratique pour les enseignants | 59 |
| PARTIE III - ANALYSE REFLEXIVE SUR L'INTERET ET LES LIMITES DE CET OUTIL : LES CEINTURES DE | |
| COMPETENCES ET AU-DELA | 61 |
| CHAPITRE 1 – PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES AUPRES DES ELEVES ET DES ENSEIGNANTS | |
| UTILISANT LES CEINTURES DE COMPETENCES | 62 |
| 1.1. <i>Présentation du ressenti des élèves à l'aide des données qualitatives</i> | 62 |
| 1.1.1. L'observation participante spontanée des élèves utilisant les ceintures | 62 |
| 1.1.2. Le modèle SPEAKING et la grille d'observation | 64 |
| 1.2. <i>Résultats des outils concernant les données quantitatives</i> | 66 |
| 1.2.1. L'échelle iconique : une réception positive des ceintures, mais un avis partagé pour la construction | |
| des savoirs..... | 66 |
| 1.2.2. La grille de pratique des enseignants..... | 67 |
| CHAPITRE 2 - LES BENEFICES DES CEINTURES DE COMPETENCES DANS UNE CLASSE AVEC DES | |
| INCLUSIONS D'ELEVES ALLOPHONES : ANALYSE DE DONNEES | 68 |

| | | |
|---|--|-----|
| 2.1. | <i>Un outil de socialisation et de coopération</i> | 68 |
| 2.2. | <i>Le bien-être et le désir de l'enfant</i> | 69 |
| 2.3. | <i>Un outil de gestion de l'hétérogénéité</i> | 70 |
| 2.4. | <i>Un outil d'évaluation</i> | 71 |
| CHAPITRE 3 – LES CEINTURES ET LEURS CONTRAINTES | | 72 |
| 3.1. | <i>Une mise en place chronophage</i> | 72 |
| 3.1.1. | Un travail de préparation | 72 |
| 3.1.2. | Une gestion du temps à réévaluer | 73 |
| 3.2. | <i>Un investissement limité</i> | 74 |
| 3.2.1. | L'autonomie, un chantier encore en travaux | 74 |
| 3.2.2. | Le dilettantisme | 75 |
| 3.2.3. | Une posture réflexive relative | 75 |
| Conclusion | | 77 |
| Table des annexes | | 84 |
| Sigles et abréviations utilisés | | 100 |

Introduction

En France, les nouveaux arrivants sont intégrés dans des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A) et en classe ordinaire. Ces unités ont un fonctionnement "ouvert", c'est-à-dire qu'elles privilégient les moments d'inclusion en classe ordinaire et proposent simultanément des aides personnalisées en fonction des besoins individuels.

Ce principe fondamental d'inclusion en classe ordinaire, lié à l'organisation de dispositifs d'enseignement-apprentissage du Français Langue Seconde en contexte scolaire, a été énoncé par la circulaire ministérielle de mars 1986 puis fortement réaffirmé par les circulaires d'avril 2002 et octobre 2012, sur la page « Scolarisation des élèves ». « La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivants en France est un devoir de la République et de son École. ¹»

Les enfants nouvellement arrivés doivent être intégrés au plus vite dans des classes ordinaires en leur proposant, dans la limite des possibilités des établissements, une aide ponctuelle dans une unité spécifique. L'enseignant de classe ordinaire doit alors faire face à un problème majeur qui est la gestion de l'hétérogénéité du groupe d'élèves. Outre l'hétérogénéité inhérente au groupe-classe traditionnel, l'élève allophone apporte avec son bagage une hétérogénéité supplémentaire.

Il s'agit de préserver au mieux les aspects positifs du fonctionnement du groupe-classe tout en répondant aux besoins spécifiques de chacun. Ce travail sur l'hétérogénéité fait aujourd'hui l'objet de nombreux travaux car chaque enseignant se trouve confronté à cette situation, cette situation actuelle et récurrente trouve d'autant plus d'écho dans une classe dans laquelle des élèves récemment arrivés sont inclus.

« L'hétérogénéité au sein des classes constitue une réalité qui doit se lire comme une situation enrichissante. Accompagner au mieux les élèves dans les apprentissages et leurs progrès est une obligation inscrite dans les programmes et le référentiel des professeurs. La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves.² ».

¹ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf

Le choix de la pédagogie adoptée par l'enseignant pourra se révéler comme un point important dans la réflexion de sa pratique de classe pour une gestion optimale de la différenciation pédagogique. Les pédagogies alternatives semblent proposer un regard bienveillant et particulier répondant aux besoins spécifiques de chaque élève.

Notre travail s'articulera sur la méthodologie d'une recherche-action, présentée par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet telle une « « recherche fondée sur une prise de position », (qui) pourrait sembler inviter les chercheurs à organiser des expérimentations pour vérifier si de nouvelles finalités pour l'enseignement des langues peuvent être atteintes par des nouvelles démarches. » (Blanchet, Chardenet, 2017 : 42). Notre projet s'articulera ainsi autour de l'expérimentation des ceintures de compétences dans des classes dans lesquelles des élèves nouvellement arrivés sont inclus.

Ainsi, nous présenterons dans un premier temps différents types de pédagogies, issues des pédagogies alternatives, au service de l'hétérogénéité. Nous porterons notre réflexion sur un travail de définition de la pédagogie en général et des pédagogies alternatives comme les pédagogies Freinet, institutionnelles et coopératives en particulier pour enfin présenter les pédagogies différenciées. Ces dernières proposent des solutions, des outils permettant d'aborder l'hétérogénéité du groupe sous un nouvel angle ; angle que nous aborderons ensuite en présentant quelques-uns de ces outils facilitateurs.

L'hétérogénéité, notion fondamentale soulevée dans cette réflexion sera ensuite définie sous un angle général puis à travers le regard des pédagogies alternatives.

La présentation d'une démarche pédagogique incluant des outils nouveaux, des pratiques nouvelles, une vision différente de l'évaluation et un autre traitement de l'erreur clôturera cette première partie.

Cette expérimentation sera présentée dans un deuxième temps. Elle prendra place essentiellement au sein d'une classe de cours préparatoire en Réseau Prioritaire + avec plusieurs inclusions, laquelle propose quelques pratiques issues des pédagogies alternatives. Ainsi, après avoir présenté le contexte de notre étude, nous nous tournerons vers le matériel retenu. Nous proposerons alors une mise en pratique d'un outil en particulier qui est la pratique des ceintures de compétences, relevant de la pédagogie institutionnelle, en présentant l'orientation pédagogique générale et le matériel pédagogique en particulier ainsi que le choix de la méthodologie adoptée et sa réalisation.

Enfin, grâce aux informations apportés par les différents outils d'analyse au sujet de cette mise en pratique, il sera intéressant de repenser la gestion de l'hétérogénéité des enfants nouvellement arrivés à l'aide de cet outil issu des pédagogies alternatives, de se poser la question des bénéfices de cette pratique et des limites des ceintures de compétences. Nous tenterons alors de proposer certaines solutions aux limites constatées.

Partie I

-

LES OUTILS PÉDAGOGIQUES ISSUS DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES AU SERVICE DE L'HÉTÉROGÉNÉITE

Chapitre 1 – Des pédagogies alternatives vers une pédagogie différenciée

1.1. Tentative de définition de la didactique et de la pédagogie

Le débat consistant à définir la pédagogie face à la didactique est discuté par de nombreux chercheurs et il nous a semblé important de préciser l'orientation des différents termes que sont la didactique et la pédagogie avant d'invoquer l'un ou l'autre au cours de notre réflexion.

1.1.1. *La didactique*

Le mot « didactique » est dérivé du verbe du grec « didaskô », signifiant "j'enseigne, j'instruis". Il correspond à la science de l'enseignement.

À l'origine, la didactique n'est pas nettement différenciée de la science qui s'occupe des problèmes d'enseignement, la pédagogie, et que nous définirons plus loin. La didactique va en effet, s'attacher aux spécificités d'un savoir à transmettre, à la nature des connaissances à enseigner. « La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant. » (Johsua et Dupin, 1993 : 2). Philippe Meirieu, dans son dictionnaire en donne une définition proche : « La didactique est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées. » (Meirieu, 2011). Ainsi que nous le constatons, cette discipline s'attache à l'enseignement d'une discipline en particulier.

Yves Reuter propose une définition de la didactique dans son « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques » dans laquelle il rappelle également cette spécificité qui est propre à cette discipline : « On pourrait définir, en première approche, les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires. » (Reuter, 2007 / 2010a : 69)

Dans cette optique, le didacticien est le responsable des disciplines scolaires.

Cette définition est complétée plus loin : « Complémentairement, l'ordre pédagogique va, au travers des modes de travail pédagogique, organiser la démarche d'ensemble [...], privilégier certaines modalités de travail [...] ainsi que certaines activités [...] au détriment d'autres [...]. » (Reuter, 2005c : 35-36).

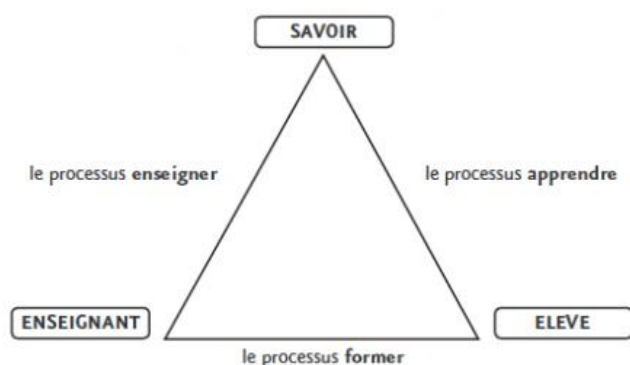
1.1.2. La pédagogie

La pédagogie moderne apparaît avec Jean-Jacques Rousseau et sa réflexion sur l'éducation et l'apprentissage avec « Emile ou De l'éducation » en 1762.

Elle est transversale et centrée sur un axe plus général de transmission de concepts généraux applicables aux différentes situations d'apprentissage/enseignement.

Elle est ainsi définie par Emile Durkheim : « [La pédagogie] n'est pas l'art, car elle n'est pas un système de pratiques organisées, mais d'idées relatives à ces pratiques. Elle est un ensemble de théories ; [...] les théories pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite. », puis, « La pédagogie n'est pas autre chose que la réflexion la plus méthodique et la mieux documentée possible, mise au service de la pratique de l'enseignement. » (Durkheim, 1903 : introduction). Nous avons dans ce cas, un regard plus global sur les pratiques concernant l'enseignement en général, une réflexion sur la transmission et l'acquisition des savoirs sans regard particulier pour une discipline spécifique.

Les différentes situations pédagogiques peuvent être représentées par un triangle dont les différents sommets sont l'enseignant, le savoir et l'apprenant. L'orientation de ce triangle, mettant en avant l'un ou l'autre des trois éléments, dépend de l'orientation pédagogique. En effet, Jean Houssaye (1988), pédagogue, a proposé « le triangle pédagogique » comme modèle de compréhension du pédagogique .



On peut ainsi s'orienter sur le processus former, le processus apprendre, ou le processus enseigner selon l'axe qui prédomine.

1.1.3. Nuances et différences entre pédagogie et didactique

Pédagogie et didactique peuvent se recouper sachant que chacune des disciplines vise la transmission d'un savoir. On peut d'ailleurs constater que d'aucuns appellent le triangle évoqué ci-dessus, le triangle didactique.

Dans sa thèse, *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Catherine Mendonça Dias (Mendonça Dias, 2012 : 173) explique,

« Historiquement, la pédagogie apparaît englobante dans la mesure où la didactique en est issue. Parfois elle peut être considérée comme co-dépendante ou sous-jacente à la didactique. Dans ce débat, Chervel expose de façon imagée les rapports entre didactique et pédagogie. ». Cette explication est présentée par Chervel autour de l'image du bon fonctionnement d'une machine qui est l'apprentissage, « A côté de la discipline-vulgarisation s'est imposée l'image de la pédagogie-lubrifiant, chargée de graisser les mécanismes et de faire tourner la machine [...] Chasser la pédagogie de l'étude des contenus, c'est se condamner à ne rien comprendre au fonctionnement réel des enseignements. La pédagogie, bien loin d'être un lubrifiant déversé sur un mécanisme, n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme, celui qui transforme les enseignements en apprentissage. (Chervel, 1988 : 65-67). »

Nous adopterons ce point de vue pour aborder une recherche d'outils pédagogiques définis ici comme outils qui permettent de repenser la démarche et les modalités de travail et également pour définir divers types de pédagogies. Il ne s'agit pas d'une réflexion sur les contenus des disciplines mais sur le moyen de les transmettre. Notre travail s'articulera ainsi sur une recherche autour de solutions pédagogiques, dans le sens proposé par Emile Durkheim, « la pédagogie est une théorie pratique. »

1.2. Pédagogies modélisées

L'objet de notre réflexion sera tourné essentiellement vers la pédagogie Freinet puis vers la pédagogie institutionnelle dont elle est issue. Nous pourrions alors définir les pédagogies coopératives qui sont constitutives de ces deux visions.

1.2.1. Freinet

Célestin Freinet (1896-1966) est un enseignant, pédagogue qui a commencé sa carrière dans une école publique française. C'est à partir de cette expérience qu'il a évolué

et a fondé la « pédagogie moderne. ». Dans les années 1930, il a quitté le système du public pour fonder une école laïque privée, l'école de Vence. Il défend une méthode naturelle qui respecte le développement de l'enfant. Il propose un système mixte dans lequel enseignement individualisé et collectif sont équitablement répartis. « Freinet préconise une école du travail, où l'on n'apprend pas aujourd'hui, pour travailler ensuite ; mais, d'entrée de jeu, l'activité, si ludique soit-elle, est prise au sérieux. » explique Jean-Paul Resweber (1986 : 119).

Notre propos peut être illustré par le triangle pédagogique présenté ci-dessus, en situant la pédagogie Freinet sur l'axe apprendre.

Freinet devient « inventeur de techniques », rejette la pédagogie artificielle, congédie les manuels et va faire entrer l'imprimerie dans l'école avec la création du journal de la classe. Ce sera son point de départ. Les enfants se verront, entre autres, proposer l'écriture de textes libres, l'utilisation d'un cahier de vie, le conseil d'élèves.

« Le projet de Freinet, tel qu'il l'exprime dès ses premiers articles dans la revue Ecole Emancipée, est de transformer l'école primaire en véritable école prolétarienne. » (Zay, 2018 : 84). Il s'inscrit dans une culture politique très critique, si bien que ses moments d'influence seront soumis au gré des orientations politiques au pouvoir.

Le mouvement Freinet est aujourd'hui présent dans les pratiques de l'école française grâce à l'ICEM, l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, qui favorise la diffusion de la pédagogie Freinet dans les écoles et grâce aux militants de ce mouvement, travaillant au sein de l'école. Les techniques Freinet, bien que non nommées se retrouvent dans les instructions officielles.

1.2.2. Institutionnelles

Né en 1920, Fernand Oury a été instituteur durant les années de guerre. Il retrouve ses élèves en pleine débâcle, et cela suscite un questionnement sur sa façon d'enseigner. « Sont-ils tous si semblables que ça tes gamins, sont-ils comparables même ? Et pourtant, à tous, sans sourciller, je sers le même potage. » « Il me suffira, bien sûr, d'imiter les anciens pour faire ma classe sans histoire ; mais « faire la classe » est-ce vraiment aider les enfants à apprendre et à grandir ? » (Jeanne, 2008 : 114).

Après-guerre, Oury retrouve le quotidien de « l'école caserne », mais il poursuit son questionnement, cherche une autre organisation, de nouveaux dispositifs. « Fernand

Oury ... s'attellera, à partir d'une critique sans concessions de l'« école caserne », à construire, dans l'école de tous, l'éducation « sur mesure » formule Yves Jeanne (2008 : 114).

Il entrevoit des « outils instituants » mais c'est avec Célestin Freinet qu'il envisagera leur réalisation. Les deux pédagogues finiront par se séparer à cause de l'orientation psychanalytique d'Oury et le Groupe des Techniques Educatives (GTE) émergera à la suite de cette scission. Oury va essentiellement appliquer sa pratique dans des classes de perfectionnement, il s'agit pour lui de proposer une pédagogie active en ville à la différence de Freinet qui est à la campagne. Il va construire avec son équipe, « un ensemble cohérent d'outils conceptuels et pratiques qui constitueront ce qu'ils appelleront la pédagogie institutionnelle. », inspiré de la psychothérapie institutionnelle pratiquée par Jean Oury, le frère de Fernand Oury, ainsi que l'explique Yves Jeanne (2008 : 115).

« (L)es institutions sont ce que l'on pourrait appeler « règles de vie communes », qu'il faut expliciter pour comprendre ce qui est en œuvre dans la classe.³ » (Moor, 2018). Oury veut en effet, mettre en place une organisation sociale. « Mais l'originalité de la pédagogie institutionnelle consiste, nous semble-t-il, à faire de la pédagogie un discours et une pratique qui dépassent le domaine de l'école. » (Resweber, 2017 : 27). Afin que celle-ci soit possible, il lui faut mettre en place des règles, ainsi, entre la réglementation et l'institutionnalisation, il rejette la première et s'oriente vers la seconde avec « l'ambition de créer les conditions d'une organisation collective respectueuse du désir. » explique Yves Jeanne. Pour reprendre le triangle pédagogique, cette pédagogie va se situer sur l'*axe Former* en donnant une place centrale à la parole des élèves comme instance génératrice d'un travail entre le maître et les élèves sur le rapport à la loi.

Les outils qu'il va mettre en place, sont le conseil, les brevets et les ceintures de comportement. Oury s'est inspiré de son expérience de judoka pour proposer une progression par ceintures.

³ « La pédagogie institutionnelle : le Conseil, les « ceintures » et autres outils pédagogiques – CREG, Dana Moor, 2018

Selon Jacques Pain, la pédagogie institutionnelle continue à inspirer un grand nombre de structures en difficulté en France, en Europe et en Amérique Latine et commence seulement à s'étendre et se faire connaître (Moor, 2018).

1.2.3. *Coopératives*

Freinet a introduit la coopération à l'école. En 1929, Freinet, accompagné d'autres pédagogues, créent l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) dont l'objectif est d'encourager l'enseignement de la coopération. Il fait partie d'un groupe de pédagogues qui envisagent pour la première fois faire la classe non plus au groupe, à « l'école assise » mais s'orientent vers une aide individuelle.

Freinet prend en compte une double coopération, entre élèves et aussi maître/élèves.

Comme l'explique Jean Vial, « Parce qu'il situe l'objectif à hauteur du groupe et non de l'être seul, parce qu'il requiert et enrichit d'autant la solidarité, le *travail en équipe* apparaît comme le meilleur instrument de formation sociale. ». (Clanché, 1989 : 17). La coopération va ainsi changer les statuts, les élèves vont avoir une fonction sociale de tuteur ou de tuteuré, l'enseignant va se mettre en retrait.

Aujourd'hui, Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, propose un fonctionnement en pédagogie coopérative. Il présente un système qui répond aux changements sociétaux actuels et qui répond à un besoin d'adaptation du système éducatif. Dans l'introduction de son livre, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, (2017 : 11), Jean Le Gal présente explicitement le principe des classes coopératives.

« Les classes coopératives sont des espaces éducatifs au cœur desquels les acteurs ont la possibilité d'apprendre par la coopération. Le plus souvent, cela se traduit par des situations d'entraide, où, face à une difficulté, chacun est libre de solliciter un pair pour tenter de la dépasser. Il arrive également que la coopération prenne la forme de tutorats, des formes plus élaborées et définies de l'entraide : des enfants ayant manifesté un besoin précis se voient accompagnés par un autre, reconnu par le groupe comme expert et devenant responsable du soutien demandé. »

La situation pédagogique traditionnelle se retrouve changée et l'élève acquiert une place sociale.

« Une « pédagogie coopérative » est un terme générique regroupant plusieurs pédagogies, dont bien entendu la pédagogie Freinet, mais aussi les pédagogies institutionnelles, (...), en somme, toutes les pédagogies qui font de l'entraide entre enfants

des sources importantes d'apprentissages. » explique Sylvain Connac (2017 : 19). Les différentes pédagogies que nous avons présentées relèvent toutes de la pédagogie de coopération, mettant en avant la relation entre élèves et leur donnant une responsabilité sociale.

Ces pédagogies d'entraide sont une réponse à la diversité des élèves, nous pouvons dénombrer de nombreuses propositions permettant de faire face à cette diversité, elles relèvent toutes de la pédagogie différenciée, pédagogie vers laquelle nous allons nous orienter.

1.3. Les pédagogies différenciées

1.3.1. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

La pédagogie différenciée est ainsi définie dans les dernières instructions officielles de 2016 : « La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves.⁴ ». Elle apparaît donc aujourd'hui comme incontournable et indispensable pour un enseignement efficace. Sabine Kahn, pédagogue, définit le concept de différenciation : « Ce serait une pratique pédagogique qui ne s'appuie pas exclusivement sur une caractérisation de l'élève, mais qui s'établit à partir d'une investigation de la culture scolaire. En ce sens, faire de la pédagogie différenciée, ce serait d'abord avoir repéré tous les présupposés implicites des activités scolaires et avoir trouvé les moyens de les faire saisir par les élèves. ». (Kahn, 2015 : 47). La pédagogie différenciée, exige, de la part de l'enseignant un travail de fourmi consistant à rechercher les différents éléments qui interviennent avant et pendant la leçon proposée et à en extraire ce qui pose un problème.

Célestin Freinet est le premier pédagogue français à avoir introduit la pédagogie différenciée. Il s'est inspiré de l'expérience de trois enseignants étrangers (anglais, suisse et américain) pour proposer un travail à l'élève correspondant à ses capacités. Mais

⁴ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf

« l'école - caserne » restant sceptique face à ces techniques, il faudra attendre des changements sociaux visibles pour que l'idée de différenciation pédagogique fasse son chemin.

« Après 1970, l'évolution du contexte économique et social amène la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population, ainsi qu'une exigence de démocratisation de l'école. Le premier cycle de l'enseignement secondaire se transforme, avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire à trois filières en 1963, et celle du collège unique par le ministre René Haby en 1975. Le traitement des différences n'est plus institutionnel mais pédagogique : il doit se faire dans la classe. Les professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc.). La pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. » (Robbes, 2009 : 34).

Cette évolution sociale avec l'avènement du collège unique, cette ouverture à l'enseignement pour tous et toutes, vont demander à l'enseignant une adaptation de ses méthodes pour faire face à une population de tous horizons et origines.

On ne différencie pas pour différencier mais pour faire face au profil hétérogène des élèves.

Il existe deux grands types de différenciation : la différenciation structurelle consistant à faire des classes de niveau ou à proposer maintien ou redoublement et la différenciation pédagogique. C'est cette dernière qui retiendra notre attention.

1.3.2. Quelles variables différencier ?

La pédagogie différenciée peut concerner les contenus, les processus ou les productions.

En différenciant les contenus, les élèves seront amenés à faire des activités différentes au même moment. Annie Feyfant, chargée d'étude et de recherche à l'Institut Français de l'Éducation explique cette différenciation. « Cette adaptation (des contenus

d'apprentissage) doit partir d'un « programme-noyau ⁵» qui permet à l'élève de faire des liens entre les contenus. ⁶ ».

En différenciant les processus, l'enseignant va s'attacher à proposer des moyens, du matériel, des démarches, des procédures, des modalités d'apprentissage multiples. Annie Feyfant explique, « (C)e sont les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus qui sont visés. » (Feyfant, 2016 : 12).

Enfin, en variant les productions, l'élève aura la possibilité de prouver sa progression par le biais d'options différentes. Annie Feyfant présente également ce type de différenciation. « La différenciation consiste à donner le choix des supports, des outils, selon les activités, mais aussi de moduler le format ou le type de travail au sein d'une même activité, le but étant que les élèves atteignent l'objectif fixé, à savoir (dé)montrer l'acquisition de connaissances ou de compétences attendues. » (Feyfant, 2016 : 13). Elle propose aussi une différenciation concernant la structuration du travail en classe par le biais de l'environnement de la classe.

1.3.3. À quel moment mettre en œuvre les pédagogies différenciées ?

Les demandes ministérielles identifient trois temps favorables à une pédagogie différenciée : avant de commencer sa séance, pendant la séance et après la séance.



Alexia Forget chargée d'enseignement, présente ces trois étapes qui permettent à l'enseignant d'organiser un enseignement répondant aux besoins particuliers de chaque élève. Les propositions seront différentes en fonction du moment d'intervention. Ainsi,

⁵ Expression attribuée à Jean-Pierre Astolfi, utilisée par Host en 1985.

⁶ Feyfant, Annie. « La Différenciation pédagogique en classe ». Dossier de veille de l'IFE, n°113, novembre 2016. Lyon : ENS de Lyon.

⁷ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation_dossier_synthese.pdf

avant la séquence, l'enseignant pourra préparer les élèves à l'activité à venir en leur rappelant différentes notions pré-requises. Pendant la séance, l'enseignant pourra faire usage de la pédagogie du geste et de l'outil en adaptant les conditions de réalisation du travail. Après la séquence, l'enseignant pourra proposer une évaluation permettant de valider les différents acquis ainsi qu'une remédiation, une révision.

La pédagogie différenciée est pensée comme une réponse à l'hétérogénéité qui s'accroît dans les classes depuis les années 70, hétérogénéité que nous allons à présent pouvoir définir dans le deuxième chapitre.

Chapitre 2 – Le traitement de l’hétérogénéité à travers les différentes pédagogies

2.1. Le concept d’inclusion à destination des élèves allophones

2.1.1. *Construction collective d’un projet d’inclusion des nouveaux arrivants*

L’inclusion concerne différents profils d’apprenants, l’inclusion des élèves en situation de handicap et l’inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés. Ce sont ces derniers qui feront l’objet de notre propos. Le portail national d’informations et de ressources, Eduscol, donne des informations claires sur le suivi à proposer aux nouveaux arrivants.

« Conformément à ces principes de droit commun, la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 prescrit une transformation dans la démarche de scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants, passant de l’intégration à l’inclusion dans un nouveau système éducatif. Auparavant, ces élèves étaient pris en charge par un ou plusieurs enseignant(s) intervenant dans une classe ou un dispositif dédié à ce public, avec pour mission de les intégrer progressivement au système scolaire français. Dorénavant, les élèves, membres à part entière d’une classe ordinaire, relèvent non plus seulement des enseignants qualifiés en Français Langue Seconde (FLS) qui les accompagnent dans le cadre de dispositifs modulaires, mais d’une prise en charge par l’ensemble de la communauté scolaire.⁸ ».

Selon les textes officiels, l’intégration sera d’autant plus réussie que l’élève sera rapidement inclus en classe ordinaire et mêlé à ses pairs. Ainsi les classes d’accueil qui travaillaient auparavant en circuit fermé n’existent plus. À présent, les élèves sont immergés au plus vite dans la classe ordinaire. « L’inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu’elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. » ; ainsi est-ce rappelé dans la circulaire du Bulletin Officiel de 2012. Les élèves bénéficieront alors d’un bain linguistique et aussi d’une imprégnation culturelle grâce à cette présence active en classe ordinaire. Dans ce cas, tel qu’il est spécifié dans le rapport annuel des

8

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf

Inspections générales⁹, l'inclusion sera un mouvement différent de l'intégration. En effet, l'intégration signifie que le groupe arrivant va devoir s'adapter au système scolaire alors que l'inclusion va exiger de la part de l'enseignant et de l'institution qu'ils s'adaptent aux besoins spécifiques de l'apprenant nouvellement arrivé, en prenant en compte tous les besoins spécifiques de chacun des élèves. L'UPE2A regroupe tous les Élèves Nouvellement Arrivés afin de leur proposer une aide ponctuelle dans le temps ainsi que dans la durée, mais son objectif est d'inclure au plus vite les élèves allophones dans les classes ordinaires.

2.1.2. L'enseignant de classe ordinaire face à l'inclusion

Les enseignants doivent alors adapter leurs pratiques pour aider les élèves allophones à trouver leur place dans leur classe d'inclusion. Il est de la responsabilité de l'équipe enseignante de proposer un parcours personnalisé répondant aux besoins spécifiques de chaque élève.

C'est ainsi à ce moment que les pédagogies différenciées vont prendre place. Cependant, alors qu'une majorité des enseignants reconnaissent les bienfaits et la nécessité de mettre en œuvre les pédagogies différenciées, peu les concrétisent. En effet, il semble que la formation reste trop légère. « La faiblesse de l'enseignement individualisé en France pourrait en partie s'expliquer par le manque de formation dans ce domaine. En effet, seuls 15% des enseignants de CM1 déclarent, en 2015, avoir participé « plus d'une fois à une formation continue sur le thème de la gestion des besoins individuels des élèves, dans les deux dernières années.¹⁰ ». Il n'y a effectivement que peu de formation à la gestion de l'hétérogénéité, les enseignants peuvent cependant faire appel à un conseiller pédagogique, au Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) ou s'autoformer.

Ce système d'inclusion a permis aux enseignants de constater qu'outre la barrière de la langue, les élèves arrivent avec des acquis antérieurs qu'ils peuvent mettre en avant en classe ordinaire. Ce système permet aussi d'élaborer une connaissance plus empirique

⁹, Paris, La Documentation française, 2010, Première partie : « Vers une École de l'inclusion », introduction

¹⁰ Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

de la langue répondant à une nécessité d'échange avec une langue commune avec l'enseignant et entre pairs.

Ainsi l'enseignant de classe ordinaire qui n'intégrait pas les nouveaux arrivants il y a quelques années, doit à présent revoir ses pratiques pour s'adapter aux évolutions préconisées dans les textes officiels et prendre en charge l'hétérogénéité de son groupe-classe.

2.2. Les différents types d'hétérogénéités

De multiples facteurs se combinent pour former un ensemble d'hétérogénéités. D'après les postulats de Robert Burns, pédagogue britannique¹¹, sept axiomes sont énoncés:

- Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Les hétérogénéités sont en effet nombreuses, et, avant d'en chercher quelques pistes pour mieux les gérer, nous allons tenter d'en présenter les différents types. À cette fin, nous retiendrons le modèle de Bernard Sarrazy (Sarrazy, 2011 : 65-81) qui présente trois grands types d'hétérogénéités : les hétérogénéités exogènes, les hétérogénéités péri-didactiques et les hétérogénéités didactiques.

¹¹ Texte de 1972 édité dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP. ASTOLFI : 1995.

2.2.1. Les hétérogénéités exogènes

Ces hétérogénéités correspondent à des caractéristiques liées à la vie personnelle de l'élève. La catégorisation socio professionnelle des parents et l'origine des élèves sont prises en compte dans cette catégorie. « Dans ce premier type, on peut classer : le genre, la catégorie socio professionnelle d'origine, le lieu d'habitation, la taille des élèves ou la couleur des yeux, les pratiques d'éducation parentales, la nationalité... ». Sarrazy présente ce type d'hétérogénéité, a priori, sans lien avec les hétérogénéités d'ordre didactique. Dans une même classe, en effet, les élèves peuvent être d'âges différents, avoir une langue maternelle différente, vivre dans des structures familiales différentes... Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, ce critère retenu est d'importance primordiale puisqu'il prend en compte la personne elle-même qui arrive avec son histoire, ses racines... Tout ce bagage ne sera pas déposé devant la salle de classe par l'élève mais en fait partie inhérente et aura un impact certain sur les apprentissages à venir.

2.2.2. Les hétérogénéités péri-didactiques

Selon Sarrazy, « Ce type d'hétérogénéité permet de décrire la variabilité au sein d'une population du point de vue des acquisitions réalisées dans un domaine de connaissances particulier : certains savent, d'autres moins ou pas. ». Certains élèves rencontrent en effet des difficultés spécifiques propres à une discipline en particulier. Dans le cas des élèves nouvellement arrivés, différentes configurations sont envisageables. L'élève arrive en France et n'a jamais été scolarisé, il rencontrera alors ce type de difficulté. Les élèves déjà scolarisés dans leur pays d'origine, pourront avoir le niveau requis dans la classe ordinaire dans laquelle ils seront inclus. Ce qui peut être le cas en mathématiques en particulier où la discipline donne lieu à des enseignements dans tous les pays ou éventuellement en anglais. Catherine Mendonça Dias souligne également l'importance de l'hétérogénéité des cultures scolaires antérieures : « Des élèves, comptant le même nombre d'années scolaires, peuvent avoir des parcours scolaires différents, une caractéristique que l'on ne trouve guère en France : en effet, un élève marseillais a suivi, à peu de choses près, le même curriculum qu'un élève lillois. ». (Mendonça Dias, 2012 : 83).

2.2.3. Les hétérogénéités didactiques

Ces hétérogénéités concernent les difficultés liées aux disciplines scolaires.

« Telle est la tension paradoxale qui dynamise l'hétérogénéité didactique : si trop peu d'élèves ne peuvent s'inscrire dans les situations proposées, ne peuvent répondre aux demandes du

professeur, l'enseignement, pour fondé qu'il soit, n'est pas tenable ; si, au contraire, une grande majorité d'élèves identifie trop facilement ce qu'il s'agit de faire, l'enseignement est réalisable certes, mais s'avère pas ou peu fondé. C'est par ce processus d'ajustement entre ces divers impératifs (externes et internes) que se crée l'hétérogénéité didactique.

Cette hétérogénéité didactique est fonctionnelle, puisqu'elle est une des conditions de l'enseignement qui, en même temps, vise sa réduction pour en créer ultérieurement de nouvelles par un déplacement à la hausse des exigences contractuelles (...). » (Sarrazy, 2011 : 70-71).

En effet, l'enseignant va partir d'une situation hétérogène, puisque lui-même est détenteur d'un savoir que son public ne maîtrise pas. Son objectif est d'aboutir à une situation homogène dans laquelle un maximum d'élèves maîtrisera le savoir en question. Puis l'enseignant va recréer une situation hétérogène, afin d'apporter de nouveaux savoirs correspondant aux instructions officielles. La situation reste ainsi toujours sous forme de bascule, passant d'un état homogène à un état hétérogène et ainsi de suite.

D'autres critères entrent en compte tels que la motivation, l'appétence, le rapport au savoir qui ont un impact non négligeable sur l'hétérogénéité perçue dans sa globalité et qui sont d'autant plus marqués dans un groupe d'élèves nouvellement arrivés. Ces derniers ont en effet probablement d'autres manières de travailler acquises lors de leur(s) expérience(s) antérieure(s) de scolarisation et leur relation à l'apprentissage de la langue française est probablement vécue à travers le prisme de leur histoire personnelle.

Afin de faire face à toutes ces hétérogénéités, de nombreux enseignants sont en questionnement, de nombreux chercheurs œuvrent pour proposer des pistes d'aide. Nous allons nous orienter vers les pédagogies coopératives, notamment Freinet et institutionnelles pour situer leurs orientations pédagogiques face au traitement de l'hétérogénéité du groupe-classe.

2.3. Le traitement de l'hétérogénéité dans la pédagogie institutionnelle et Freinet

2.3.1. La classe, un lieu de vie, de coopération

Les pédagogies Freinet et institutionnelle envisagent toutes deux la vie de la classe comme le microcosme d'une société. Freinet veut unir l'école et la vie. L'organisation du travail est basée sur la coopérative scolaire, grâce à laquelle les élèves acquièrent confiance

en eux. Freinet prend en compte l'anxiété qui peut être générée par cette situation nouvelle et veut créer de la motivation chez l'élève. Il propose des moments d'exploration pendant lesquels les enfants sont en extérieur (en promenade, pour faire des courses, pour aller à la bibliothèque...). Comme l'explique Ingrid Dietrich,

« Les progrès dans l'apprentissage se définissent ici comme une participation progressive à la réalité sociale du pays d'accueil qui oppose souvent aux enfants turcs une forme de rejet et d'intimité. ... C'est seulement à partir de l'expérience émotionnelle de base que les maîtres cherchent à leur faire partager, au moins à titre de simulation, l'idée qu'ils sont prêts pour « l'aventure » qui consiste à se lancer dans la situation réelle qu'est la communication en allemand, langue étrangère pour eux. » (Clanché, 1989 : 243-244).

La parole y prend une place essentielle. La part d'intimité et d'identité de l'enfant reste présente, ainsi dans des moments d'expression libre par exemple, l'enfant va pouvoir parler de lui, en utilisant la langue cible certes, mais dans le but d'exprimer ses émotions. La langue cible est un vecteur et n'est pas enseignée dans ce cas tel un système abstrait. Ingrid Dietrich rappelle qu'il ne faut jamais perdre de vue qu'apprendre une langue pour des enfants étrangers doit contribuer à leur socialisation et que cette maîtrise suffisante sera un gage de leur place active dans la société. La pédagogie institutionnelle a pour but de responsabiliser et de sociabiliser des élèves grâce au conseil d'équipe (qui permet l'organisation du travail et la répartition des tâches), au conseil de coopération (qui élabore les lois de la classe, les droits et les devoirs de chacun et qui permet une gestion interne des conflits) et au journal qui permet de s'exprimer et ainsi de prendre sa place dans le groupe. Ainsi que l'explique Sylvain Connac, « Il (Oury) y découvre l'importance des phénomènes de groupe et des interactions entre les personnes qui déterminent nombre de leurs comportements. » (Connac, 2017 : 31). L'expression des désirs est fondamentale dans la pédagogie institutionnelle, aussi, une fois encore, la langue n'est pas apprise pour accéder à ce savoir en particulier mais elle sert à véhiculer des émotions, à éditer des règles, à partager des avis. Nous retenons cette phrase de Connac, qui représente cette nécessité d'échanges qui ne rime pas avec perte d'identité et s'applique parfaitement à la situation des élèves allophones. « Par l'acceptation de la loi, chacun se donne le moyen de rencontrer l'autre en lui permettant à son tour sa singularité. » (Connac, 2017 : 31).

2.3.2. *Le développement d'une identité multiforme*

Michel Barré, dans son article « Une éducation des différences » (Clanché, 1989 : 87-97), distingue plusieurs types d'identité dans la pédagogie Freinet. L'identité familiale est présente indirectement dans le texte libre. La réalité familiale va s'inscrire dans le cadre

scolaire et il y aura un mouvement d'aller-venue car les écrits produits pourront être destinés à la famille. Dans tous les cas, ces écrits sont destinés à un public. L'identité fantasmatique intervient à nouveau dans le cadre de l'expression libre, où l'enfant peut mettre ses rêves sur papier. Cependant Freinet limite cette expression de l'imaginaire. L'identité sociale représente l'entité du groupe face à d'autres groupes, face au monde vers lequel il s'ouvre lors des correspondances, auquel il s'adresse dans ses écrits. Michel Barré la présente : « Au sein d'une réelle communauté, par la confrontation avec d'autres communautés (celle des correspondants), avec d'autres milieux, chaque enfant prend mieux conscience de son identité locale (classe-école, village ou quartier), régionale, nationale mais aussi universelle. ». L'identité des intérêts et des aptitudes correspond aux envies et goûts de chacun menant le groupe vers certaines recherches et exposés.

La pédagogie institutionnelle a pour but de préparer les élèves au monde réel, de les rendre responsables. Elle va donc, dans la lignée de Freinet proposer une entrée par de nombreuses facettes aux identités multiples.

2.3.3. *La variation didactique*

En considérant l'hétérogénéité comme un levier, ces pédagogies n'envisagent pas de laisser l'élève apprendre seul, il va pouvoir apprendre de et avec ses pairs. Une même méthode, un même procédé ne peut pas prétendre être efficace pour tous les profils d'élèves. Faire face à l'hétérogénéité d'un groupe, c'est aussi savoir varier ses approches et propositions didactiques. Marc Bru aborde le sujet du traitement d'un groupe hétérogène. Il explique qu'il est essentiel de remettre en question les représentations d'un objet de connaissance, celles-ci peuvent être erronées ou non abouties, et pour ceci, la variété des situations d'activités s'impose.

« En conséquence, c'est dire enfin que ce qui importe avant tout pour assurer la pertinence de l'action didactique, c'est la possibilité de mise en œuvre d'une variété suffisamment large de situations et de propositions d'activités afin que l'enseignement réponde de façon mieux adaptée aux besoins d'apprentissage variés des apprenants. Ainsi, ce n'est pas l'application de la « bonne méthode » qui peut garantir l'efficacité de l'enseignant mais plutôt la diversité didactique. » (Clanché, 1989 : 120-121).

Freinet, en s'orientant vers la méthode naturelle d'écriture-lecture, va répondre aux stimulations rencontrées par l'enfant. Les activités proposées sont fonctionnelles. L'apprentissage de la lecture sera la résultante de l'écriture libre. Les enfants peuvent

s'exprimer par le dessin dans un premier temps puis ensuite, passer à l'acte d'écrire. Les activités d'apprentissage sont diverses puisqu'elles découlent de situations différentes comme des promenades, des sorties, des questionnements divers, des exposés.... Le travail en coopération peut permettre à l'élève d'investir ses apprentissages seul ou dans le cadre d'une activité collective. L'emploi du temps est par ailleurs très souple, les élèves ne suivent pas la rigueur d'un emploi du temps qui, malgré une limite donnée et nécessaire dans le temps, les laisse organiser leurs apprentissages grâce aux plans de travail, qui sont une répartition des activités sur un temps donné.

La pédagogie Freinet offre ainsi de nombreuses situations, ouvrant sur une variété didactique incontestable. « La pédagogie Freinet offre de multiples possibilités de variation, donc d'adaptation aux profils cognitifs de chaque élève ou groupe d'élèves. » (1989 : 124) résume Marc Bru. Cette orientation à spectre large, tâchant de répondre au mieux à la diversité des profils de chacun va naturellement déboucher vers une proposition qui est la suppression des manuels.

En supprimant les manuels qu'il juge trop éloignés de la réalité, Freinet va proposer de conduire un apprentissage axé sur les besoins et les intérêts des élèves transformés en projet de travail individuel ou collectif. Ainsi, les séances de travail deviennent transdisciplinaires et les enfants, bien que ne maîtrisant pas le français ou bien en difficulté dans un domaine particulier peuvent développer de multiples compétences liées à divers domaines. Du côté de Sylvain Connac, qui fait partie de l'équipe pédagogique d'une école coopérative, l'utilisation systématique du manuel est également à proscrire, ne favorisant pas une prise en compte efficace de l'hétérogénéité. « Prenant en compte l'idée que les classes regroupent des enfants forcément différents, l'enseignant accepte leur caractère hétérogène... Les manuels, s'ils sont utilisés pour permettre à une classe d'évoluer selon un même rythme, n'ont pas forcément leur place. ». (Connac, 2017 : 179). L'élève doit être en quête de réponse, en phase de recherche et ses apprentissages seront une réponse à ce questionnement motivé. En s'éloignant des manuels, l'enseignant peut amener des réponses aux questions que l'élève se pose, alors que l'utilisation systématique et suivie du manuel lui amène des réponses aux questions qu'il ne se pose pas. La pédagogie institutionnelle propose maintes situations, telles que la correspondance scolaire, le journal et l'imprimerie, la sortie-enquête dans lesquelles les élèves peuvent endosser divers rôles et permettent un accès au savoir par de multiples entrées.

Tous ces apprentissages sont à divers moments de leurs stades soumis à l'évaluation, celle du maître, celle des pairs, orale, écrite, celle répondant aux diverses demandes administratives. Les situations d'évaluation sont aussi nombreuses que diverses, nous en traiterons la question dans le chapitre suivant. Nous en proposerons un descriptif puis en présenterons le regard particulier des pédagogies coopératives.

Chapitre 3 – L'évaluation : des pédagogies alternatives vers une pédagogie différenciée

3.1. Les différents types d'évaluations

L'évaluation peut prendre des formes différentes selon le moment d'apprentissage au cours duquel elle intervient. Nous parlerons ainsi d'évaluation diagnostique avant d'entrer dans un apprentissage, d'évaluation formatrice ou formative pendant l'apprentissage et d'évaluation sommative à l'issue de l'apprentissage.

La pédagogie institutionnelle présente, elle, un système d'évaluation qui lui est propre, inspiré des ceintures de judo, avec un passage d'une ceinture de couleur à une autre en fonction des acquis validés. Ce système de ceintures pourra prendre sa place au cours des différents types d'évaluation.

3.1.1. *L'évaluation diagnostique*

L'évaluation diagnostique prend place avant d'entamer un apprentissage. Dans le bulletin officiel n°33 du 20 septembre 2007, elle est définie comme : « Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.¹² ».

Elle permet à l'enseignant d'établir une liste de pré-acquis, un postulat initial et de poser son apprentissage sur des bases solides. C'est le type d'évaluation qui est le moins pris en compte mais son intérêt gagne du terrain. Cette évaluation va apporter des informations à l'enseignant qui vont lui permettre de mettre en place une pratique de pédagogie différenciée. À partir d'un postulat de départ, l'enseignant va pouvoir organiser des groupes de compétences ou proposer de mettre en place un système de tutorat. Cette évaluation doit avoir pour objectif une meilleure appréhension des acquis et des

¹² Bulletin officiel n° 33 du 20 septembre 2007, Commission générale de terminologie et de néologie
<https://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>.

représentations des élèves. La pédagogie institutionnelle introduit ce type d'évaluation en présentant la première ceinture, une ceinture blanche. Des exercices d'entraînement sont alors proposés, à tous les élèves, et ceux-ci peuvent accéder à la ceinture de la couleur suivante lorsqu'ils ont validé les exercices d'entraînement ainsi qu'un bilan récapitulatif et donc, l'acquisition de la notion visée par la ceinture en question.

3.1.2. L'évaluation formative ou formatrice

L'évaluation formative ou formatrice intervient en cours d'apprentissage.

Dans le bulletin officiel cité précédemment, il s'agit d'une « Évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser. ».

Elle permet à l'enseignant de savoir s'il peut poursuivre son apprentissage et d'ajuster sa méthode, de proposer d'éventuelles pistes en différenciation permettant aux différents profils d'élèves d'accéder à l'apprentissage visé.

L'évaluation formative permet de faire le point sur les acquis et l'évaluation formatrice va fournir à l'apprenant un outil lui permettant de suivre ses propres progrès. Elles interviennent au même moment de l'apprentissage mais alors que l'une est a priori un point de repère pour l'enseignant, la seconde est un outil individuel à usage privée ainsi que l'explique Jean-Marc Richard :

« En fait, l'évaluation formatrice est respectueuse du sujet : elle l'associe à sa propre évaluation, respecte ses besoins et ses rythmes. Elle se refuse à toute comparaison interindividuelle (classement) et est complètement dévolue à la régulation des apprentissages, soit qu'elle permette à l'enseignant de mieux interpréter le questionnement de l'élève et de lui proposer des outils adéquats, soit qu'elle renforce chez l'apprenant la réflexion métacognitive, qu'elle l'outille pour devenir autonome dans la régulation de ses apprentissages.¹³» (Richard, 2016 : 2)

La pédagogie Freinet reconnaît beaucoup d'avantages à ce type d'évaluation qui permet une remise en question sur la part de responsabilité dans la part des acquisitions du

¹³ Richard, Jean-Marc. « L'évaluation entre tensions et questions : changer le moteur de l'action », 2016, page 2.

côté de l'enseignant et du côté de l'élève. Il faut, au préalable, que les critères attendus soient explicites. Les exercices d'entraînement préconisés par la pédagogie institutionnelle dans le cadre de la préparation à la passation de ceinture sont une évaluation formative/formatrice puisqu'ils donneront lieu, soit à la passation effective de la ceinture soit à une reprise d'exercices d'entraînement dans le cas où ceux-ci n'aient pas été validés.

3.1.3. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative reste privilégiée dans les pratiques car une attention particulière est portée à l'examen final, elle relève par ailleurs d'une obligation légale.

Le bulletin officiel la définit ainsi : « Évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant. ».

L'évaluation sommative intervient à l'issue d'un apprentissage. Elle permet à l'enseignant de valider l'acquisition de notions ou de compétences, de justifier une orientation et d'ajuster la suite de son enseignement. Elle permet aussi à l'élève de se situer par rapport aux exigences attendues. C'est un instrument de mesure qui va pouvoir rendre compte aux parents et à l'administration. Il est nécessaire de proposer des critères d'évaluation pour permettre à l'élève une meilleure compréhension et donc une meilleure prise en compte de ses difficultés. L'évaluation peut être subie par l'élève, c'est pourquoi il est important que l'enseignant permette à l'élève de donner du sens à l'évaluation, tant au niveau des critères que de ses commentaires.

« Face à ce double ressenti de l'élève, l'enseignant, en tant qu'évaluateur, doit veiller à communiquer sur les critères de l'évaluation afin de donner sens à la note et/ou à l'appréciation. Le système d'évaluation gagne ainsi en transparence, se met à la portée de l'élève et de son entourage familial.

Ainsi l'élève comprend mieux la signification de son évaluation, la considère comme juste et utile (elle lui permet de repérer et de comprendre ses erreurs). Plus attentif au contenu de l'évaluation, il la considère comme un élément d'émulation, porteuse de progrès.

Dans ce cadre, l'enseignant n'est plus un simple contrôleur mais un « ami critique » ». (Beaupied, 2009 : 73).

La pédagogie Freinet conteste ce type d'évaluation finale. Elle la considère plutôt comme une évaluation sanction. Elle prend en compte l'évolution individuelle de chaque

apprenant indépendamment des programmes et manuels préconisés. Dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, c'est le passage au niveau supérieur, et donc à la ceinture de la couleur suivante qui validera l'acquisition de la compétence.

3.1.4. *La variété des types d'évaluations pour un meilleur traitement de l'hétérogénéité*

L'auto-évaluation est la capacité d'évaluer sa performance. Jean-Marie Frisa (2014 : 30) traite de l'auto-évaluation dans le cadre spécifique de l'enseignement du français langue étrangère, l'auto-évaluation peut représenter un changement culturel important. En effet, dans certaines cultures, seul l'enseignant a le droit et le pouvoir d'évaluer. Il faut donc, avant d'envisager cette forme d'évaluation en donner les clés à l'élève et lui proposer une aide préalable lui permettant d'exercer son esprit critique. L'auto-évaluation permet à l'élève de se rendre actif. Du côté de la pédagogie institutionnelle, les fichiers de Parcours Individualisés Des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle (désormais PIDAPI), proposent des fiches d'exercices auto-évaluatives. Les exercices proposés menant à l'acquisition de la notion sont généralement auto-évaluatifs permettant ainsi à l'élève de gérer lui-même ses apprentissages et de se situer pour savoir quand il pense être capable de valider le niveau suivant. Cette situation place l'élève au centre de son processus d'évaluation et lui permet de structurer son propre apprentissage.

La co-évaluation consiste à juger le travail d'un élève par un autre élève ou par l'ensemble de la classe. L'élève évalué par les autres se voit responsabilisé par les conseils des autres et « l'évaluateur » va pouvoir effectuer une réflexion sur le travail de l'autre qu'il va reproduire sur ses propres travaux. L'enseignant doit, dans ce cas, proposer une situation qui pourra enrichir à la fois « l'élève évaluateur » et « l'élève évalué », pour ce faire, les critères d'évaluation doivent être très clairs et précis.

3.2. Du côté de l'évaluation à travers le prisme des pédagogies coopératives

3.2.1. Le statut de l'erreur

« L'erreur est donc une étape utile qui mène l'apprenant vers le bon chemin. » explique Corinne Weber¹⁴ (Weber, 2019 : 5). Jean Cardinet, chercheur en sciences de l'éducation, a joué un rôle majeur dans le domaine de l'évaluation, selon lui, « l'erreur est souvent la cause d'une prise de conscience. » (Cardinet, 1991 : 60). Sur ce point, les chercheurs se rejoignent tous pour donner un statut positif à l'erreur. Elle est le signe d'une réflexion en évolution. Pour Sylvain Connac, se tromper est un processus qui participe à l'acte d'apprendre, « il s'agit de reconnaître pleinement nos erreurs, non comme des fautes, mais plutôt comme des étapes importantes vers la réussite. » (Connac, 2017 : 121).

« Il faut éviter de pénaliser les erreurs de l'étudiant car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur la langue comme instrument de communication. ». Cette citation de Roulet (Roulet, 1976 : 57), toujours d'actualité, illustre parfaitement le statut à donner à l'erreur. Elle doit être un moyen d'avancer, de se remettre en question, elle doit apporter une information à l'élève qui va pouvoir l'exploiter, lui donner sens, pour enfin, ne plus la reproduire.

Nous pouvons également citer Pit Corder, traduit en 1980, qui a grandement contribué à donner un statut positif aux erreurs en proposant différentes remédiations et postures, parmi lesquelles on peut citer un enseignement parfaitement adéquat ou l'acceptation de l'erreur qui est elle-même source d'enseignement. Ainsi enseignants et apprenants sont tous acteurs de la gestion de l'erreur. Selon Célestin Freinet, l'erreur est la preuve d'un essai, elle représente un obstacle à surmonter et l'enseignant doit proposer une séquence d'apprentissage qui pourra permettre de relever ce défi, de sorte que l'erreur entre dans le processus d'apprentissage.

¹⁴ Cours de Madame Weber, Certifications et évaluation, le statut de l'erreur, 2018, ENEAD

Cette réflexion quant au statut positif de l'erreur est ainsi redondante chez nombres de chercheurs et pédagogues qui voient en elle, le moyen de mener une réflexion qui permettra d'éviter de la reproduire.

3.2.2. *Un questionnement fondamental sur le statut de la note*

Le livret scolaire unique (LSU), livret qui doit suivre les élèves du C.P à la troisième, est un outil qui permet de rendre compte des progrès des élèves. Dans cette demande gouvernementale qui fait partie de la refondation de l'école, le statut de la note est clairement évoqué.

« Dans le quotidien de la classe, les notes ne sont supprimées ni en élémentaire, ni au collège. La liberté est laissée aux équipes enseignantes. Ainsi, les professeurs des écoles utilisant encore les notes pourront poursuivre les exercices notés, mais c'est une restitution par objectifs d'apprentissage qui leur sera demandée pour les bilans périodiques ; les "classes sans notes" dans les collèges pourront par ailleurs poursuivre cette pratique. Dans les bilans périodiques, un positionnement sur une échelle à quatre niveaux est possible dans toute classe de la scolarité obligatoire. Un positionnement par des notes n'est possible qu'au collège.¹⁵».

La note commence à perdre son statut institutionnel, particulièrement dans les petites classes, au profit d'une restitution plus précise.

Jean Cardinet, tout comme de nombreuses personnalités du monde de l'éducation, se pose la question de la valeur de la note, des répercussions psychologiques sur la personne évaluée. Sa position est sans nuance : « Il faut traiter l'élève, comme le responsable scolaire, en personne autonome. Lui attribuer une note, une appréciation, un qualificatif quelconque, c'est au contraire le traiter en objet. » Les textes officiels rejoignent la position de Cardinet puisque Le Rapport 2007 de l'Inspection à l'enseignement français des langues vivantes stipulait que « les notes étaient démotivantes et d'une globalité inadéquate ». Une expérience est actuellement menée avec les classes

¹⁵ « Le livret scolaire unique du CP à la troisième ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/cid106168/le-livret-scolaire-unique-du-cp-a-la-troisieme.html&xtmc=livretscolaireunique&xtnp=1&xtr=1>.

sans note évoquées ci-dessus : « Elles permettent d'impliquer les élèves, d'ajuster l'enseignement, de produire un retour d'information et développer l'auto-évaluation.¹⁶».

Cardinet regrette que ce problème ne se pose pas dans la « perspective traditionnelle ». On retrouve effectivement ce questionnement fondamental que Sylvain Connac défend aujourd'hui dans les classes coopératives. « Une des premières caractéristiques d'un dispositif d'évaluation de la classe coopérative est la caducité des notes » (Connac, 2017 :108). Il en est ainsi pour Célestin Freinet pour qui les notes peuvent disparaître.

Celles-ci peuvent contribuer à une ambiance compétitive entre élèves et leur rationalité et objectivité sont largement remises en question par ces chercheurs. Nous supposons une certaine influence de la formation en psychologie de Cardinet, que l'on retrouve également en pédagogie institutionnelle, et qui va permettre une réflexion tournée vers l'apprenant. La validité de la note n'existe que dans le cadre où elle a été attribuée, elle est subjective et peut être responsable de l'échec scolaire.

3.2.3. Une évaluation positive

Une évaluation positive valorise les progrès et encourage les initiatives.

« Chaque enfant, dans un groupe, (est) pris en considération quelles que soient ses connaissances, ses compétences et son profil d'apprentissage » indique Sylvain Connac (Connac, 2017 : 110). L'hétérogénéité devient un facteur positif car les différences sont valorisées, chaque enfant est acteur grâce à cette structure coopérative. Les compétences sont évaluées de façon indépendante, ainsi chacun peut évoluer de façon indépendante dans les différents domaines d'apprentissage. Un élève éprouvant des difficultés en lecture et ayant une ceinture blanche en orthographe pourra être expert dans un autre domaine (du français ou autre) et avoir une ceinture orange par exemple. Les disciplines sont divisées en sous-domaines (orthographe, phonologie, écriture, pour le domaine du français par exemple). Par ailleurs, l'enfant ne passe sa ceinture qu'au terme d'une première vague

¹⁶ Accueil du portail - Les classes sans note - Éduscol <http://eduscol.education.fr/cid65721/les-classes-sans-note.html>.

d'entraînement, il y prétend lorsqu'il est prêt, cette évaluation centrée sur l'apprenant, sur son évolution, est donc positive.

Cependant l'évaluation positive proposée dans le cadre des textes officiels n'est pas toujours perçue comme telle par les apprenants qui voient dans la répartition en groupes de compétences une nouvelle façon de les sélectionner en fonction de leur niveau.

Il est primordial d'instaurer un climat de confiance et un rapport positif par rapport à l'erreur pour accéder à ce statut positif.

Les ceintures de compétences préconisées par la pédagogie institutionnelle ont retenu notre attention. Nous avons souhaité les mettre en œuvre et allons vous présenter cette expérience pédagogique.

L'école française gagnant en hétérogénéité, les enseignants proposent dorénavant une pédagogie répondant au maximum aux différents besoins des différents profils d'élèves. Cette pédagogie différenciée pourra faire appel aux différents courants pédagogiques existants, proposant des outils, des techniques permettant une meilleure gestion de cette hétérogénéité. Certaines pédagogies coopératives telles que les pédagogies Freinet ou les pédagogies institutionnelles répondent à ce besoin de différenciation. Nous allons à présent nous orienter vers un outil particulier relevant de la pédagogie institutionnelle que sont les ceintures de compétences.

Partie II

-

MISE EN PRATIQUE, SUIVI D'UN OUTIL : LES CEINTURES DE COMPÉTENCES

Chapitre 1 – Le contexte

1.1. Le terrain

1.1.1. Le quartier

Le quartier compte environ 6000 logements dont 4000 logements sociaux. Les nouveaux arrivants sont régulièrement logés dans certains de ces appartements qui sont des logements d'urgence et dans lesquels les familles sont en attente d'une situation plus stable. C'est une Zone d'Enseignement Prioritaire (désormais ZEP) et une Zone Urbaine Sensible. Il y a une forte densité de population fragile et un fort taux de chômage (environ 30% en 2010). La ville de Metz a mis en place un projet de restructuration du quartier avec la suppression des tours, l'aménagement d'espaces verts et la construction de salles de musique.

1.1.2. L'école

Le pôle des écoles Erckmann Chatrian est composé de deux écoles, Erckmann Chatrian 1 et Erckmann Chatrian 2. Les écoles accueillent environ 180 enfants chacune, elles bénéficient chacune d'environ 10 classes (3 classes de CP par école), d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (désormais ULIS). L'UPE2A reçoit les enfants des deux écoles.

Cette UPE2A accueille jusqu'à 21 élèves. Le nombre relativement élevé d'élèves allophones a orienté l'équipe vers le choix d'une prise en charge des enfants relevant d'un enseignement du Cours Élémentaire 1 (désormais CE1) au Cours Moyen 2 (désormais CM2). Les élèves du Cours Préparatoire (désormais CP) sont inclus pendant la quasi-totalité de la journée sauf pour quelques séances d'expression orale de 30 minutes, deux fois par semaine.

On dénombre un grand nombre d'enfants de culture ou d'origine étrangère dont la langue maternelle n'est pas le français (environ 85%), les lieux de provenance sont en majoritairement la Turquie, puis le Maghreb. Les derniers arrivants sont plutôt des réfugiés syriens, tchéchènes ou albanais.

1.2. La classe, le public

1.2.1. *Le contexte des CP dédoublés, mise en place de structures particulières*

Le CP est une classe essentiellement axée sur l'apprentissage de la lecture/écriture concernant le domaine de la langue. Or, le fort taux d'illettrisme en France suscite un questionnement important et permanent émanant de pédagogues et chercheurs. Ainsi, les modalités de fonctionnement des CP sont régulièrement modifiées. Depuis la rentrée scolaire de 2017, un programme Objectif 100% réussite a été mis en place.

« Le dédoublement des classes de CP en REP+ a commencé en septembre 2017 et a bénéficié à 60 000 élèves durant l'année scolaire 2017-2018. Cette mesure s'inscrit dans la priorité donnée à l'école primaire par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : 100% des élèves doivent maîtriser les enseignements fondamentaux à la sortie de l'école primaire (lire, écrire, compter et respecter autrui).¹⁷ »

Les enseignants de CP sont à présent sélectionnés par lettre de motivation et par entretien avec leur supérieur hiérarchique et peuvent alors bénéficier de ce fonctionnement en classe dédoublée et passer à un effectif d'environ 12 élèves. Ils bénéficient de temps de formation et doivent répondre à une demande institutionnelle de proposer des adaptations pédagogiques permettant une meilleure prise en charge de l'hétérogénéité du groupe-classe. C'est grâce à cette opportunité que je me suis orientée vers les pédagogies coopératives et ai découvert les ceintures de compétences.

1.2.2. *La classe observée*

La classe de CP qui sera l'objet de cette observation est une classe de 13 élèves de 7 langues maternelles différentes.

¹⁷ . <https://www.education.gouv.fr/cid138289/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation.html>.

| Prénom | Pays de naissance | Langue(s) parlée(s) | Date d'arrivée |
|---------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Ahmed | Afghanistan | hazara | 2018 |
| Akram | Russie | russe et tchéchène | 2017 |
| Berfin | France | turque | / |
| Elman | Serbie | serbe | 2018 |
| Kaïma | Maroc | arabe marocain | 2014 |
| Kanitha | France | cambodgien | / |
| Mahmoud | Tchéchénie | tchéchène | 2015 |
| Nuray | France | turque | / |
| Qan Aga | Afghanistan | pachto | 2018 |
| Xhevat | Albanie | albanais | 2018 |
| Yassera | Madagascar | français et malgache | 2015 |
| Ylutch | Congo | français et lingala | 2016 |
| Yunus | France | arabe algérien | / |

Quatre élèves sont des élèves allophones : Qan Aga, Elman, Ahmed et Xhevat. (arrivés au cours de cette année scolaire), et trois d'entre eux ont une année de retard (Qan Aga, Ahmed et Xhevat).

Les autres, allogottes, ont pour la plupart peu fréquenté la maternelle comme Nuray et Berfin, d'origine turque, nées en France, qui bénéficient cependant du travail en groupe de langage.

Les élèves allophones ont tous été scolarisés antérieurement mais ont subi des scolarisations chaotiques entrecoupées depuis plus d'un an par des passages dans différents pays et/ou écoles.

Le profil est donc très hétérogène et l'adaptation des pratiques s'est rapidement avérée nécessaire. Nos lectures nous ayant permis de découvrir la pédagogie institutionnelle, nous avons naturellement décidé de pratiquer les ceintures de compétences.

Chapitre 2 – Présentation du matériel utilisé : les ceintures

Les ceintures, proposées par Fernand Oury, ont été transposées sur les ceintures de judo avec une progression par couleur. Oury, judoka, voyant des sportifs aux ceintures de couleur différentes coopérer et évoluer ensemble, a cherché à appliquer ce système au système scolaire. Ces ceintures peuvent avoir deux objectifs : les compétences et le comportement. Nous nous tournerons vers les ceintures de compétences dont le but est « pour l'enseignant, d'évaluer précisément les niveaux de compétences des élèves : savoir, savoir-faire, savoir être ou comportement en adéquation avec les programmes officiels, mais aussi de différencier la pédagogie, d'individualiser le travail d'entraînement afin que chacun travaille à son rythme et progresse. » (Héveline et Robbes, 2010 : 60). Ces outils permettent ainsi la mise en place de parcours personnalisés d'apprentissage conformément aux compétences préconisées dans les programmes officiels. Ils sont un outil de gestion de l'hétérogénéité qui permet de mettre en avant la coopération, de proposer un nouveau traitement de l'évaluation et de revoir le statut de l'erreur et de la note. Nous nous appuyerons essentiellement sur les travaux de Sylvain Connac, enseignant-chercheur, spécialisé dans les pédagogies coopératives et préconiseur des ceintures de compétences. Il a publié un ensemble complet d'outils, et nous servira ainsi de référence pour la mise en place, l'utilisation et les finalités des ceintures de compétences. Nous nous inspirerons également de l'expérience de certains utilisateurs qui partagent leurs pratiques via la toile : Le Blog du cancre, Beneylu Psst, Thot Cursus, Charivari, maîtresse au tableau, un prof d'z'écoles, supermaître, nosceintures2compétences, un collectif présenté par Eduscol.

« Le collectif C2C (Ceintures de Compétences 2.0) rassemble une quarantaine d'enseignants du cycle 1 au cycle 4, de l'enseignement public et les réseaux sociaux et des plateformes de travail collaboratives pour échanger et créer des outils de classe communs en y intégrant des supports numériques.¹⁸».

¹⁸ Les C2C : construire l'autonomie et la coopération à travers des parcours personnalisés d'apprentissage, <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche13635.pdf>

Ce collectif travaille également sur les ceintures de compétences telles qu'Oury les envisageait.

ceinture blanche



2.1. Les ceintures de compétences pour la coopération et l'autonomie

Ainsi que nous l'avons rappelé précédemment, la pédagogie institutionnelle est une pédagogie coopérative. Dans cette optique, les ceintures de compétences sont un outil de coopération qui est décliné en trois angles principaux, avec l'aide d'un enfant expert, entre pairs, dans l'optique de favoriser des moments d'autonomie ; et, en élargissant l'idée de coopération, avec l'implication des parents.

2.1.1. L'aide, l'entraide, le tutorat







Dans les ceintures de compétences, chacun se voit attribuer un rôle. Avant de pouvoir passer à la ceinture suivante, l'élève doit valider les compétences de la ceinture en cours. Les ceintures concernent des domaines de compétences différents, si bien qu'un élève qui a une ceinture bleue en maths peut être ceinture blanche en lecture. Ceci permet aux élèves allophones de mettre en avant leurs acquis antérieurs et de progresser à leur rythme pour l'apprentissage de la langue. L'élève qui progresse vite dans ses ceintures devient expert dans son domaine de compétence et pourra être un soutien pour les autres. Inversement, s'il éprouve des difficultés dans un domaine, il pourra faire appel à d'autres experts. Ainsi que l'explique Sylvain Connac, « Une ceinture élevée se doit d'aider un débutant. Grâce au tableau des ceintures affiché en permanence dans la classe, les enfants savent toujours ce qu'ils ont réussi et qui ils peuvent solliciter s'ils ont besoin d'aide. » (Connac, 2017 : 24). L'expert, dans son domaine, va gagner en autonomie et prendre des responsabilités. Dans son article « Apprendre avec les pédagogies coopératives¹⁹ », Sylvain Connac

¹⁹ <http://www.occe.coop/~ad57/documents/peda%20coop%20apprendre%20avec.pdf>

explique concrètement le fonctionnement du tutorat. Il présente la situation pour l'expert et pour le tutoré : « L'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessible à celui qui les sollicite. ». L'enfant qui demande de l'aide va entendre d'autres explications que celles de l'enseignant, avec un langage qui sera probablement plus proche du sien, et l'élève expert va pouvoir opérer un travail métacognitif permettant une réflexion approfondie sur ses apprentissages en vue de leur transmission.

Le système des ceintures va donc permettre au groupe de mettre en place un système dans lequel chacun peut avoir un rôle. Les ceintures se travaillent en autonomie et ce sont donc les élèves eux-mêmes qui sont amenés à gérer les phases d'entraînement, d'où l'importance du tutorat, de la relation « expert ou tuteur » - tutoré.

Tableau des ceintures affiché dans la classe

|  |  Phonologie |  Orthographe |  Expression écrite |  Géométrie |  Calcul et nombres |
|---|--|---|---|---|---|
| Akram | | | | | |
| Qan Aga | | | | | |
| Ahmed | | | | | |
| Adnan | | | | | |
| Xhevat | | | | | |
| Mahmoud | | | | | |
| Nuray | | | | | |
| Berfin | | | | | |
| Yunus | | | | | |
| Kaïma | | | | | |
| Kanitha | | | | | |
| Ylutch | | | | | |
| Yassera | | | | | |

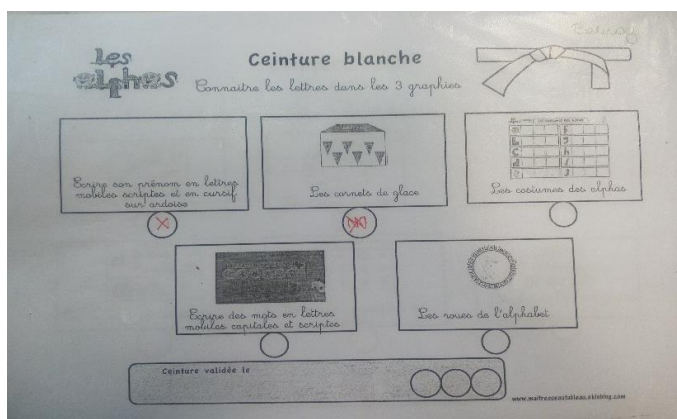
2.1.2. *Vers l'autonomie*

La visée de ce système des ceintures est de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, et par ce biais, de le rendre autonome. C'est le tutorat qui va permettre à l'élève de devenir autonome, comme l'explique Sylvain Connac en parlant du tutorat comme l'une des trois formes de relations coopératives, « le tutorat où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat. ».

(Connac, 2017 : 52), l'idée est de le rendre autonome, ainsi les notions de coopération, d'entraide, de tutorat et d'autonomie sont liées.

Dans la classe, un tableau est affiché, permettant à chacun de voir son évolution. En parallèle, chaque enfant dispose d'un tableau par domaine et par ceinture qu'il est amené à compléter. En début d'année, l'enseignant va orienter l'élève vers la ceinture à travailler, puis en quatrième et cinquième période et selon le degré d'autonomie des élèves, les élèves vont être amenés à gérer non seulement leur temps de travail mais également le domaine à travailler. L'autonomie est donc un aspect essentiel des ceintures, les élèves gérant eux-mêmes leurs exercices d'entraînement et le domaine travaillé. Pour cela, la classe doit être aménagée de façon que l'élève puisse s'y repérer. Dans notre cas, nous avons opté pour une organisation en centres, un coin par discipline. Selon le choix de la ceinture travaillée, l'élève peut se déplacer dans le centre correspondant au domaine de la ceinture et y trouver les exercices correspondant à la couleur de sa ceinture et ainsi « participer à la construction de son parcours pédagogique. » comme l'appelle Sylvain Connac.

Exemple d'un tableau de ceinture de phonologie proposé à un élève



2.1.3. Un outil d'échange avec les parents

Ce système de ceintures est plus clair que les livrets traditionnels, notamment pour les parents ne maîtrisant pas le français. L'évolution se mesure en couleur. Tous les enfants démarrent par la ceinture blanche dans les différents domaines proposés dans les ceintures. Ici, nous avons adopté des ceintures de phonologie, d'orthographe, de géométrie-mesure et d'expression écrite. Ils avancent à leur rythme et passent d'une ceinture à l'autre lorsque les acquis sont validés par la

passation de ceintures. Le passage à la ceinture suivante est validé par l'obtention d'un bracelet. Les attendus sont clairement précisés sur la feuille de passation de la ceinture, ce qui rend les attentes explicites et le chemin à parcourir visible. Par ailleurs, la progression des couleurs est affichée dans la classe et dans les cahiers des enfants, ce qui permet aux enfants et à leurs parents de situer leur niveau de compétences d'un simple coup d'œil. Sylvain Connac présente cet outil dans le cadre d'un échange avec les parents.

« Certains parents d'élèves peuvent être dérangés par une telle perte de repères, surtout en début d'année ... Plutôt que d'organiser de longues réunions et d'y employer tout le jargon docimologique que peu maîtrisent, il semble préférable d'inviter ceux qui en font la demande à observer dans les classes comment se traduisent les réussites et comment les difficultés sont identifiées. Assez rapidement, par l'intermédiaire de leur enfant, les parents découvrent la grille des couleurs et isolent facilement les domaines pour lesquels un travail reste à effectuer. » (Connac, 2017 :114).

Cette situation présentée par Connac prend tout son sens dans le cas d'élèves allophones, les parents sont amenés à entrer dans la classe et donc à s'intéresser au travail de leur enfant, le code couleur ne nécessitant pas la maîtrise de la langue.

2.2. Les ceintures de compétences pour l'évaluation

Les ceintures de compétences sont un outil d'entraînement et un outil d'évaluation. Nous pourrions voir comment se structure cette évaluation, en représentant les étapes d'une séance type.

2.2.1. *Chacun prend le temps de s'entraîner*

Une séance d'apprentissage est composée de quatre temps principaux, la découverte, l'entraînement, l'évaluation et la remédiation. Le second temps, l'entraînement, va permettre à l'élève de préparer une ceinture. Chacun dispose d'une feuille présentant environ 5/6 exercices et doit valider leur réussite avant de prétendre au passage de la ceinture. Ces exercices peuvent être de la manipulation, des jeux de cartes à pince, des jeux en binômes, jeux pédagogiques ou des activités informatiques, ils sont variés, permettant de multiplier les supports d'entraînement et sont autocorrectifs.

C'est donc l'élève qui gère ses exercices et évalue ses réussites. Il peut refaire un exercice, changer d'exercice (pour y revenir ultérieurement) ou valider son exercice. Cet entraînement est donc un travail qui se fait en totale autonomie, l'élève allant dans le centre relevant du domaine choisi, et adoptant au choix, un des exercices proposés sur sa fiche d'entraînement. Il s'agit d'un temps de différenciation simultanée pendant lequel les élèves ont chacun une activité différente en même temps, d'un temps d'entraide et d'autonomie.

2.2.2. *Chacun est évalué à son niveau*

Les ceintures proposées suivent les programmes officiels de l'éducation nationale. Ainsi, la progression étant fidèle à la demande officielle, l'élève va se situer dans cette progression, chacun à son niveau. Concrètement, chaque élève va commencer par travailler la première ceinture de couleur, faire les exercices d'entraînement et passer la ceinture lorsqu'il se sentira prêt. Dans ma classe de CP, je propose d'aider l'élève à savoir s'il est prêt à ce passage, lors d'une discussion et en faisant un point sur les exercices réalisés. Il me semble en effet que les élèves ne soient pas encore capables de situer leur niveau pour le passage de la ceinture. Cette approche est évolutive, et, en fin d'année, certains pourront mener cette réflexion par eux-mêmes. Puis, lorsque le passage de ceinture est réussi, ils aborderont alors la ceinture suivante, d'un niveau supérieur. Toutes ces étapes ne sont pas figées dans le temps, elles évoluent au rythme de l'élève, en fonction de l'évolution de ses capacités. Et comme les évaluations sont à la portée de l'élève, celui-ci se sent capable de réussir. Par ailleurs, une ceinture acquise ne peut pas être retirée.

« Il s'agit ensuite de permettre aux enfants d'entrer dans des activités qui correspondent à ce qu'ils sont en mesure d'entreprendre, qui se trouvent dans ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement. Lorsqu'un enfant s'entraîne pour l'obtention d'une ceinture, il tente la maîtrise de compétences ni trop aisées, ni trop complexes au regard de son niveau actuel, juste celles qui se trouvent un peu au-delà de ce qu'il maîtrise et un peu en deçà de ce qui ne lui est pas encore accessible. » (Connac, 2017 :111).

En proposant une évaluation correspondant au niveau de l'élève, celui-ci est orienté vers une dynamique positive, même s'il éprouve certaines difficultés dans le domaine évalué, il peut réussir.

2.2.3. *Chacun s'approprie ses critères de réussite*

Les ceintures étant indépendantes les unes par rapport aux autres selon les domaines, l'élève peut progresser à son rythme. Le passage vers une ceinture supérieure se fait à la demande de l'enfant. Ainsi, il va comprendre l'intérêt des exercices d'entraînement et va devoir effectuer une réflexion métacognitive. Dans un article, Nicole Delvolvé propose une définition de la métacognition.

« La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser.

Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde.²⁰» (Delvolvé, 2006 : 2)

Cette activité va ainsi mettre l'élève en situation de réfléchir à ses apprentissages et aux erreurs qu'il a commises, et à la façon de ne plus les reproduire. Il devient acteur de ses apprentissages.

Comme il est expliqué sur le site « Charivarialecole²¹ »,

« Identifier ses erreurs, les retenir, trouver des stratégies pour éviter ces erreurs puis plus tard, les anticiper : ce sont des processus métacognitifs qui sont familiers pour les élèves habitués à tirer le meilleur parti des évaluations formatives. Avec les ceintures, ces processus s'imposent à *tous* les élèves de la classe.

Pour répondre à la question : « *Est-ce que je décide d'être évalué ?* », plus ou moins consciemment, l'élève doit apprendre à se demander : « *Comment dois-je faire pour réussir ?* » et aussi « *Pourquoi est-ce que j'ai échoué la dernière fois ?* », « *Est-ce que je saurai éviter cet écueil cette fois-ci ?* ».

Ainsi, l'élève peut avancer au rythme qui lui convient dans les domaines qui lui conviennent, il se tournera naturellement vers les différents domaines puisque ceux-ci évolueront avec lui et il pourra mettre en place des stratégies particulières lui permettant de ne plus reproduire les mêmes erreurs.

²⁰ https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/metacognition_reussite.pdf

²¹ <https://www.charivarialecole.fr/archives/489>

2.3. Les ceintures de compétences pour revoir le statut de l'erreur et de la note

« À la rentrée scolaire 2016, les modalités d'évaluation évoluent, privilégiant une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves." Il nous semblait donc important d'aménager un dispositif dans lequel chaque élève pourrait bénéficier d'une différenciation réelle dans son parcours d'apprentissage, selon son propre rythme d'acquisition des connaissances. Comment aider nos élèves à devenir plus autonomes, à donner du sens à leur travail individuel et collectif à l'école ²²».

L'évaluation est à présent pensée dans le cadre de la différenciation, avec un angle de vue positif, valorisant et encourageant.

2.3.1. La caducité des notes

« Une des premières caractéristiques d'un dispositif d'évaluation de la classe coopérative est la caducité des notes. ... De plus, elles ne produisent qu'une vision très globale des domaines de maîtrise de l'élève, nécessitent un temps conséquent dans l'activité de l'enseignant et ne permettent que très difficilement d'envisager directement des stratégies de dépassement des obstacles rencontrés. » (Connac, 2017 :108).

La classe coopérative en effet, n'adopte pas l'usage de la note. Cette dernière est d'ailleurs de plus en plus décriée, elle n'est plus en usage dans le livret scolaire unique pour les classes de l'élémentaire. Néanmoins, à partir du passage en 6^{ème}, les professeurs peuvent utiliser la note ou opter pour un autre système de notation, ce doit être un choix de l'équipe pédagogique. Les recommandations concernant l'école élémentaire sont claires. Outre ces demandes officielles, les différents mouvements pédagogiques proposent des solutions alternatives à l'utilisation de la note. « La recherche de systèmes d'évaluations autres que la note apparaît donc comme opportune, d'autant plus qu'elle serait en mesure de fournir des supports de liaison entre évaluation et apprentissages. » (Connac, 2017 :109). Les ceintures de compétences n'envisagent plus l'usage de la note. Une compétence est validée ou à

²² Viellepinte, Pontiacq. « #2018C Les C2C : construire l'autonomie et la coopération à travers des parcours personnalisés d'apprentissage 2018 C », s. d., 6.
<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche13635.pdf>

revoir mais pas question de la noter, ainsi que l'explique le site de « Charivarialecole²³», « Avec les notes chiffrées, chaque note compte : si un élève obtient un 0/10 puis 10/10 sur une compétence donnée, il aura 5/10 de moyenne.... Pourquoi seulement 5 alors que l'objectif est atteint, puisque la compétence est acquise ? ». La note n'a plus de raison d'être, la question de l'évaluation est envisagée sous un angle différent, celui de l'acquisition de la notion. L'évaluation a ainsi un impact plus positif sur l'apprenant.

2.3.2. Le contrat de confiance, une évaluation positive

Avec les ceintures de compétences, les élèves vont de succès en succès. L'évaluation met en évidence les progrès réalisés par l'élève puisque celui-ci n'est jamais en position d'échec. Les élèves les plus faibles vont pouvoir acquérir les premières ceintures, à leur rythme, ils sont dans une spirale positive de réussite puisqu'ils peuvent valider de ceintures, ils peuvent évoluer dans des domaines qui leur sont plus abordables. Dans « La constante macabre », André Antibi remarque que la courbe des notes est invariablement la même quel que soit le niveau de la classe car l'enseignant se rend crédible en montrant une telle variété, à croire qu'il ne peut pas avoir une classe excellente. Il précise également que,

« Contrairement à ce que certains pourraient peut-être penser, la constante macabre existe déjà dans l'enseignement primaire. Plus précisément, les enseignants sont invités à mettre trois types d'appréciation, « acquis », « non acquis », « en voie d'acquisition ». Inconsciemment, ils se sentent obligés de mettre des élèves dans chacun des trois groupes pour avoir l'impression d'avoir évalué correctement.²⁴» (Antibi, 2008 : 1).

L'utilisation des ceintures permet d'éviter cet écueil sachant qu'il n'y a pas une seule évaluation mais autant d'évaluations que de ceintures .

Après avoir analysé les différents aspects des ceintures de compétences, nous allons nous orienter vers une présentation de la pratique concrète des ceintures et proposer des outils de recueil de données pour l'observation de classe.

²³ <https://www.charivarialecole.fr/archives/489>

²⁴ http://mclcm.free.fr/080516/080516.17_Intro-EPCC-Colloque.pdf.

Chapitre 3 – Méthodologie de construction et d'analyse de données

L'introduction des ceintures de compétences a donné lieu à un important travail de mise en place et de création qui sera présenté en première partie. Puis, les données recueillies pour analyse, relevant d'une méthode qualitative avec un support de données quantitatives, seront alors exposées.

3.1. Les ceintures de compétences en pratique

La mise en place des ceintures a donné lieu à un important travail, de réflexion, tant sur la construction des ceintures elles-mêmes que sur leur réalisation pratique en classe.

3.1.1. *La préparation des ceintures*

La première réflexion s'est portée sur le choix du domaine retenu pour les ceintures. L'apprentissage du lire-écrire, compter-calculer étant prioritaire en classe de CP, j'ai décidé, dans un premier temps, de m'orienter vers ces domaines. Ensuite, il a fallu trouver une présentation qui soit claire pour l'élève, pratique à utiliser. Je me suis inspirée du modèle proposé sur le blog « maitresseautableau » (cf. *Annexe 1*). Puis, il a fallu opérer un découpage des méthodes utilisées pour les diviser en étapes, chaque étape représentant une ceinture. Et enfin, des exercices illustrant les compétences à travailler ont été proposés. Ne voulant pas surcharger la tâche de l'élève en rajoutant trop d'écrit, j'ai souhaité favoriser la manipulation, proposer l'usage de l'informatique, l'essentiel étant de diversifier les pratiques traditionnelles. Ainsi, j'ai créé une banque d'activités et ai pu compléter les fiches d'entraînement de ceintures grâce à ces données.

La deuxième étape concerne l'aménagement en classe. Il s'est rapidement avéré que les élèves ne pouvaient pas être autonomes car ils ne savaient pas où chercher le matériel. Aussi, j'ai mis en place des centres. Il s'agit de coins aménagés dans la classe selon le domaine travaillé. Ainsi, il y a :

- un centre d'informatique avec l'ordinateur,
- un centre de lecture avec des livres, des aides à la lecture,

- un centre de découvertes avec un globe et du matériel scientifique présenté en fonction des séquences,
- un centre de motricité fine avec des ateliers découpage, des plaques de semoule pour les tracés,
- un centre de création avec un chevalet, de la peinture et du matériel divers d'arts plastiques,
- un centre d'écriture/phonologie avec des lettres rugueuses, des aides à l'écriture, des déclencheurs d'écriture, des pinces à linge avec les différentes lettres dans les différentes graphies,
- un centre de maths avec tout le matériel nécessaire à la manipulation (jetons, monnaie, jeux de cartes, dés, règle, papier, carnet de nombres...).

Les fiches de ceintures sont posées à côté de chaque centre lui correspondant dans une pochette de la couleur de la ceinture.

3.1.2. L'illustration d'une séance

Tous les jours, les élèves vont travailler en centre sur un temps dédié dans leur emploi du temps. Dans les premiers temps, un centre est attribué pour un groupe de deux enfants, en posant leur étiquette-prénom dans un tableau récapitulatif des centres. (cf. *Annexe 2*). Puis plus tard dans l'année, ce sont les enfants eux-mêmes qui viennent poser leur étiquette-prénom, avec pour consigne de ne pas être à plus de deux par centre. Ensuite, au cours de de la journée, lorsqu'ils ont un peu de temps, les élèves peuvent aller dans le centre attribué le matin et poursuivre les exercices d'entraînement en autonomie, à leur rythme. Une matinée par semaine, la classe fonctionne en ateliers avec des passages dans les centres et une rotation toutes les 20 minutes. Les élèves sont dans ce cas en autonomie, un minuteur signale le moment de la rotation et je me consacre à un groupe de besoins. Lorsqu'un élève a réussi les différents exercices d'entraînement, il peut passer sa ceinture. Dans ce cas, il a une fiche d'évaluation à faire, correspondant aux compétences travaillées lors des entraînements. Si l'enfant réussit, il obtient un bracelet de la couleur de sa ceinture, va afficher sa nouvelle ceinture dans le tableau collectif et laisse une trace dans son cahier de réussite et de progrès.

3.1.3. *Le cahier de réussite et de progrès*

Le cahier de progrès se situe encore dans l'optique d'une évaluation positive. Il s'agit d'un cahier individuel dans lequel chaque élève rend compte de ses progrès. Les différents items du LSU sont présentés sous forme de petites étiquettes. Lorsqu'une ceinture est validée, l'élève prend la fiche de validation de la ceinture (présentée en 2.1.2) ainsi que l'étiquette avec l'objectif atteint et les colle dans son cahier (cf. *Annexe 3*). Au cours de l'année, il peut voir les progrès qu'il a réalisés. Sur ce cahier, n'apparaissent que les compétences maîtrisées. Ces compétences peuvent être, selon la situation d'élèves en difficulté ou élèves allophones, divisées en sous-compétences, ce qui permet de créer certains paliers progressifs et d'encourager ceux dont la progression est plus lente.

Afin d'analyser l'outil des ceintures de compétences, j'ai choisi de combiner les forces des approches qualitative et quantitative.

3.2. *Une méthode qualitative*

La méthode qualitative a pour objectif de comprendre un phénomène en profondeur en approchant au plus près le terrain et ses acteurs et apportant un regard ignoré par l'approche quantitative. Nous avons choisi de prendre appui sur trois types d'études qualitatives : les productions d'élèves, l'observation participante spontanée et le modèle SPEAKING. L'entretien avec l'élève a été un frein, il leur a été très difficile de restituer leur ressenti, si bien que nous n'avons pas opté pour cet élément d'analyse.

3.2.1. *Les productions d'élèves*

Les productions des élèves sont de deux ordres : les exercices d'entraînement (dont certains sont proposés en annexe 4,) et les fiches de ceintures à valider (dont un exemple est proposé en annexe 5). Nous pourrions ainsi voir si les élèves progressent, à quel rythme, s'ils avancent dans tous les domaines ou en favorisent certains. Nous pourrions également comparer l'évolution des élèves allophones avec celles des autres élèves de la classe.

3.2.2. *L'observation participante spontanée*

Nous avons choisi de recourir à une méthode d'observation qui nous permet d'observer les élèves en situation naturelle. P. Blanchet et T. Bulot la définissent ainsi : « Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête.²⁵ ». Nous adopterons alors un comportement d'anthropologue par le biais de cette immersion en classe.

J'ai choisi d'observer 10 séances, à raison de deux séances par semaine, tout en menant les séances moi-même. Munie d'un carnet, j'ai noté certains échanges, remarques et pris quelques photos. Les observations sont essentiellement orientées vers les élèves, leur activité, leur bien-être, leurs difficultés. Le fait d'être l'enseignante de la classe a modifié ma capacité à saisir certaines informations, si bien que je n'ai pas pu observer tous les aspects.

3.2.3. *La grille d'observation et le modèle SPEAKING*

Le modèle SPEAKING est un modèle développé par Dell Hymes en 1984. C'est une liste mnémotechnique qui permet d'analyser une situation de communication scolaire et aussi de connaître le contexte d'emploi de chaque mot. (*S* pour *settings*/lieu, *P* pour *participants*/interlocuteurs, *E* pour *ends*/objectifs, *A* pour *acts*/actes de langage, *K* pour *key*/tonalité, *I* pour *instrumentalities*/instruments de communication, *N* pour *norms*/normes, et *G* pour *genres*/genres). Jean- Marie Frisa (Frisa, 2014 : 25-26) présente ce modèle et en propose un exemple de tableau d'observation. Il sera utilisé pour observer les séances de communication.

- Le modèle SPEAKING, pour observer des situations de communication

²⁵ BULOT, T., 2011, "L'approche de la diversité linguistique en sociolinguistique", dans BULOT, T., BLANCHET, P., 2011, Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique, www.sociolinguistique.fr

| Situation : | | | | | | | |
|--|--------------------------------|---|------------------|---|--|-----------------|------------------|
| S | P | E | A | K | I | N | G |
| Lieu et moment | Participants et interlocuteurs | Objectifs de l'enseignant et des élèves | Actes de langage | Tonalité, aspects psychologiques de l'échange | Instruments de communication, supports | Règles sociales | Type de discours |
| Intérêts ou inconvénients de cette situation pour un élève allophone | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Conclusion : Situation à privilégier ou à éviter | | | | | | | |

- Une grille élaborée pour l'observation des séances d'entraînement

| Objectif | Quels moyens ? | Consignes (verbales-écrites-implicites) | Modalités de travail | Interventions (immédiates-différées-différenciées) | Outils | Gestion du groupe classe | Évaluations (prise de conscience de l'erreur-statut) | Démarche pédagogique Cours-temps d'activité |
|----------|----------------|---|----------------------|--|--------|--------------------------|--|--|
| | | | | | | | | |

Nous avons souhaité prolonger cette enquête qualitative par une enquête quantitative, ayant pour objectif de mesurer le comportement des élèves et des enseignants face à l'utilisation des ceintures de comportement.

3.3. Utilisation d'un support de données quantitatives

3.3.1. L'échelle iconique pour les élèves

Les élèves de CP de cette année ont complété cette échelle. Nous avons opté pour cette échelle iconique permettant à la fois aux élèves ne maîtrisant pas le français et aussi à ceux ne maîtrisant pas la lecture, d'origine française ou non, de pouvoir participer au questionnaire. Le questionnaire original (cf. *Annexe 6*) et les quelques retours d'élèves sont proposés en annexe 7.

| | |
|--|--|
| Est-ce que tu aimes bien faire les ceintures ? | |
| Est-ce que tu apprends des choses en faisant les ceintures ? | |
| Est-ce que les ceintures t'aident à savoir ce que tu dois apprendre ? | |
| Est-ce que tu demandes aux copains de t'aider si tu ne comprends pas ? | |
| Est-ce que tu as envie de réussir les autres ceintures ? | |
| Est-ce que tu refais des exercices quand tu n'as pas réussi ? | |

3.3.2. *La grille de pratique pour les enseignants*

Les enseignants de l'équipe ayant mis en œuvre les ceintures se sont également vu proposer un questionnaire sur l'utilisation des ceintures (cf. *Annexe 8*), les questions portant à la fois sur les apprentissages, les comportements, la vision de l'élève et le ressenti de l'enseignant. Les fiches complétées sont proposées en annexe 9.

Au sujet de l'utilisation des ceintures de compétences, diriez-vous :

- Qu'elles ont aidé les élèves à progresser ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent de mieux gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent une meilleure autonomie des élèves ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été faciles à mettre en place ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été un moyen d'évaluation ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Que c'est un outil que vous souhaitez conserver ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS

- Que diriez-vous de positif au sujet des ceintures côté enseignant ?

.....

- Que diriez-vous de positif sur les ceintures concernant les élèves ?

.....

- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures côté enseignant ?

.....

- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures concernant les élèves ?

.....

Nous avons pu tout au long de ce chapitre, découvrir le public concerné par cette étude et l’outil pris en compte pour en analyser son efficacité. Les ceintures de compétences, présentées par Fernand Oury ont ainsi retenu notre attention, nous avons décrit les modalités de mise en place dans la classe de CP concernée. Enfin, nous avons présenté les outils d’analyse que nous avons choisi de retenir afin de répondre à notre question initiale portant sur les ceintures de compétences comme outil de gestion de l’hétérogénéité dans les classes dans lesquelles des élèves allophones sont inclus. Nous allons présent pouvoir analyser plus en détail les retours de ces différentes techniques d’enquête.

Partie III

-

**Analyse réflexive sur l'intérêt et les limites de
cet outil : les ceintures de compétences et au-
delà**

Chapitre 1 – Présentation des données recueillies auprès des élèves et des enseignants utilisant les ceintures de compétences

Les différents outils d'analyse ont pu être partagés par les acteurs de cette recherche-action, nous allons en voir les retours. Ils ont tous été prélevés pendant les activités sur les ceintures pour les CP de cette année. De même, deux enseignants sondés pratiquent les ceintures depuis deux ans, une enseignante depuis cette année et une autre les a pratiquées l'année dernière. Les résultats de ceux qui les ont pratiquées au cours de cette année scolaire ou au cours de la précédente sont sensiblement identiques, aussi, nous ne les avons pas distingués.

1.1. Présentation du ressenti des élèves à l'aide des données qualitatives

1.1.1. L'observation participante spontanée des élèves utilisant les ceintures

Rappelons tout d'abord la subjectivité du regard de l'enseignant qui observe ses élèves, ainsi que l'explique Marie-Madeleine Bertucci, « En fait, le terrain devient un lieu d'investissement affectif et cognitif auquel se confronte le chercheur.... C'est la raison pour laquelle on peut postuler que la neutralité du chercheur est « un rôle construit » et que l'histoire et la culture du chercheur forment et déterminent largement sa perspective (Ghasarian, 2004 :15) » (Bertucci, 2012 : 87). Il s'agit donc de résultats d'observation à travers mon propre prisme. J'ai tenté de mener des entretiens avec les élèves mais ceux-ci ne m'ont pas apporté d'informations exploitables, soit par manque de recul ou d'argument soit à cause de leur désir d'apporter une réponse positive. Ces entretiens (cf. *Annexe 10*) ne seront donc pas retenus pour être analysés.

Lorsque les élèves travaillent leurs ceintures, j'essaie de me consacrer à un élève ou à un groupe d'élèves à besoins particuliers. Ainsi, les élèves évoluent en autonomie. A l'observation, ils sont tous contents de faire les ceintures. Ylutch ne cesse de regarder le tableau de couleur des ceintures affiché au fond de la classe pour rêver à la ceinture suivante. Les élèves se fixent des objectifs pour savoir quand ils pourront envisager l'évaluation.

Ils travaillent en autonomie et demandent à un pair s'ils ont besoin d'une précision. Cependant, nous constatons que, lorsqu'ils ont validé un entraînement, ils ont tendance à rester à leur place et à attendre. Ils ne font pas souvent la démarche de passer à l'entraînement suivant et attendent une incitation de l'enseignant. Par ailleurs, quelques rares élèves abandonnent parfois leur entraînement pour se joindre à un camarade qui fait un entraînement plus tentant. Il faut ainsi garder un œil sur le groupe pour relancer l'activité et l'intérêt de certains.

Yassera a eu besoin d'une représentation plus concrète des ceintures. Après réflexion, nous avons acheté des rubans de couleur et remis à chaque obtention d'une ceinture un ruban que nous avons noué autour du poignet de l'élève qui a validé sa ceinture. Cet élément motivant est souvent revenu dans leurs discussions.

1.1.2. Le modèle SPEAKING et la grille d'observation

- Le modèle SPEAKING, pour observer des situations de communication

| Situation : Entraînement ceinture blanche de géométrie | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|--|--|
| S | P | E | A | K | I | N | G |
| Centres d'activité, le matin après les rituels, vers 8 :45. | Un binôme en autonomie. | Géométrie : un élève doit décrire un dessin, à l'aide de vocabulaire spatial, à un autre élève qui doit reproduire la description de son camarade à l'aide d'images à placer. Emission et compréhension du vocabulaire spatial. | Un élève doit s'exprimer et se faire comprendre, le second élève doit valider la compréhension de cet énoncé. | Il s'agit d'un échange d'information, un échange directif. | L'élève A a une image représentant des animaux (qu'il ne montre pas à l'élève face à lui) et qu'il décrit à l'aide de vocabulaire spatial, à un autre élève qui dispose d'une planche vierge et de dessins d'animaux. L'élève B doit positionner les animaux à l'aide de la description de son binôme : communication orale +images. Ils valident en comparant image et production. Puis les rôles s'inversent. | Situation de classe et modalités connues des élèves. L'un parle et l'autre écoute et agit. | Discours explicatif, descriptif. |
| Intérêts ou inconvénients de cette situation pour un élève allophone | | | | | | | |
| + Lieu connu et sécurisant pour l'élève. | + Il est seul avec un pair sans le regard de l'adulte -Il peut être dérouteré par cette situation duelle. | + Il y a 6 niveaux de difficulté, ce qui permet de s'adapter au niveau des élèves. -Il faut un vocabulaire minimal (le nom de quelques animaux et des premiers repères spatiaux : à gauche, à droite). | + L'exercice est validé entre pairs, ce qui évite la crainte du regard de l'enseignant. | + Cet exercice peut être sécurisant car il est seul avec un camarade. -L'élève peut avoir des difficultés, notamment lorsque c'est à lui de s'exprimer. | + Très bon exercice d'écoute et de verbalisation. | + L'élève doit entrer dans son rôle d'élève et respecter les règles du jeu. | + Il s'agit de tournures de phrases courantes. |

Conclusion : Il y a beaucoup de points positifs dans cette situation de communication prenant appui sur une activité en binôme. Elle est donc à privilégier auprès d'élèves allophones (en évitant un binôme de même langue d'origine)

- Une grille élaborée pour l'observation des séances d'entraînement pour les ceintures de compétences

Mise en œuvre de la séance observée : Exercice d'entraînement Ceinture rose de lecture

| Objectif | Quels moyens ? | Consignes (verbales-écrites-implicites) | Modalités de travail | Interventions (immédiates-différées-différenciées) | Outils | Gestion du groupe classe (collective-individuelle-groupe) | Evaluations (prise de conscience de l'erreur-statut) | Démarche pédagogique Cours-temps d'activité |
|--|--|--|--|---|--|--|---|--|
| Retrouver la voyelle commune à plusieurs mots. | Entraînement avec des cartes à pince auto correctives. | Consigne explicite permettant un travail en autonomie. | Travail individuel dans les centres d'activités. | Travail différencié. | Des cartes à pince, une pince à linge. | Travail individuel. | Auto-correction. | Temps dédié d'environ 20 mn pour de l'entraînement. Travail de réinvestissement. |

L'observation des deux séances ne s'est pas avérée probante pour une exploitation significative. Les élèves travaillent essentiellement en autonomie sur des tâches personnalisées si bien que l'observation n'a guère apporté de données exploitables. Le modèle SPEAKING m'a permis d'observer une séance de communication dans le cas précis d'un exercice d'entraînement en vue d'obtenir la ceinture blanche de géométrie. Il s'agit donc de l'observation d'une situation particulière dont les données ne sont pas forcément transposables à une généralisation. J'ai ainsi opté pour une certaine réserve par rapport aux éléments apportés par ces séances d'observation.

1.2. Résultats des outils concernant les données quantitatives

1.2.1. L'échelle iconique : une réception positive des ceintures, mais un avis partagé pour la construction des savoirs

L'échelle iconique a été proposée à 13 élèves, dont 4 élèves allophones. Il s'agit de la classe de CP de 13 élèves présentée en 1.2.2. Le bilan complet nominatif des retours des élèves est proposé en annexe 11.

Réponses des élèves concernant l'échelle iconique

| | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|----|---|----|------------------------------------|---|----|---|----|
| Question 1 (Bien être et désir) | | | | | Question 5 (Bien être et désir) | | | | |
| Exprimé 13 | 0 | 0 | 3 | 10 | Exprimé 13 | 0 | 0 | 3 | 10 |
| Total élèves non allophones | 0 | 0 | 3 | 5 | Total élèves non allophones | 0 | 0 | 3 | 5 |
| Total élèves allophones | 0 | 0 | 0 | 5 | Total élèves allophones | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Question 2 (Posture réflexive) | | | | | Question 3 (Posture réflexive) | | | | |
| Exprimé 13 | 0 | 8 | 1 | 4 | Exprimé 13 | 0 | 3 | 7 | 3 |
| Total élèves non allophones | 0 | 6 | 1 | 1 | Total élèves non allophones | 0 | 1 | 6 | 1 |
| Total élèves allophones | 0 | 2 | 0 | 3 | Total élèves allophones | 0 | 2 | 1 | 2 |
| Question 4 (Coopération) | | | | | Question 6 (Persévérance) | | | | |
| Exprimé 13 | 3 | 10 | | | Exprimé 13 | 1 | 12 | | |
| Total élèves non allophones | 3 | 5 | | | Total élèves non allophones | 0 | 8 | | |
| Total élèves allophones | 0 | 5 | | | Total élèves allophones | 1 | 4 | | |

Par exemple, à la question « Est-ce que tu aimes bien faire les ceintures ? », on peut observer que sur les 13 élèves qui ont complété le questionnaire d'échelle iconique, 3 apprécient les ceintures et 10 les aiment beaucoup. Les 4 élèves allophones aiment beaucoup les ceintures.

Ce tableau nous indique les principaux apports des ceintures de compétences à savoir, l'aspect socialisant et coopératif pour les élèves allophones (4 réponses positives pour 4 réponses données), le bien-être, le désir de l'enfant (tous les résultats sont positifs) et la persévérance (au sujet de laquelle tous les élèves allophones répondent positivement). Le retour concernant la posture réflexive est plus mitigé, comme dans la question 2 pour laquelle la moitié des élèves allophones ne semble pas procéder à une réflexion concernant leurs entraînements.

Les élèves allophones feront l'objet d'une attention particulière grâce à une comparaison de leurs résultats à ceux du reste de la classe.

1.2.2. La grille de pratique des enseignants

La grille de pratique a été proposée à 4 enseignants, les 3 enseignants du CP de l'année scolaire 2018-2019 ainsi que l'enseignante qui partageait ma classe de CP au cours de l'année scolaire 2017-2018 et qui a suivi la première mise en place des ceintures.

Le questionnaire proposé met en avant l'apport des ceintures pour les élèves ainsi que la pratique de l'enseignant. Les retours détaillés sont proposés en annexe 12.

Les résultats sont très encourageants, en effet, toutes les enseignantes et tous les enseignants répondent positivement aux diverses questions concernant l'autonomie, la progression des élèves, la gestion de l'hétérogénéité et l'évaluation.

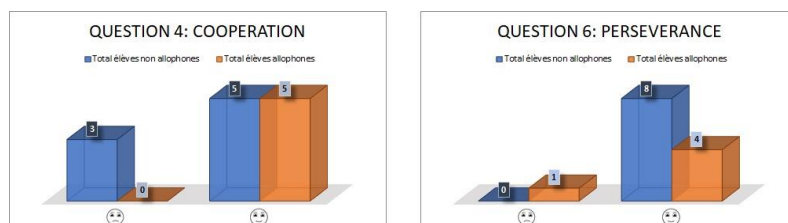
La moitié des enseignants souligne les difficultés de mise en place, ce qui peut entraîner un questionnement sur la poursuite de l'utilisation des ceintures de compétences. L'important travail de fabrication et de rangement est mis en avant, c'est le point de discussion le plus remarquable. Les points positifs relevés par les enseignants concernent l'autonomie des élèves, la mise en place d'une différenciation pédagogique et la gestion de l'hétérogénéité.

Chapitre 2 - Les bénéfices des ceintures de compétences dans une classe avec des inclusions d'élèves allophones : analyse de données

Notre analyse croisée à partir des différentes données recueillies nous a permis de mettre en avant quatre points positifs remarquables lors de la mise en place des ceintures dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité dans les classes avec des inclusions d'élèves allophones. Ceux-ci concernent la socialisation et la coopération, le bien-être de l'enfant, la gestion de l'hétérogénéité et l'évaluation.

2.1. Un outil de socialisation et de coopération

Graphique de l'échelle iconique concernant les questions sur la coopération



La pédagogie institutionnelle est une pédagogie coopérative ainsi que nous l'avons présenté au premier chapitre. Nous constatons que les ceintures favorisent largement cet aspect de coopération et de socialisation. La mise en place de tuteurs, le travail en autonomie ou en binôme sont des facteurs favorisant la coopération. Au questionnaire proposé aux élèves, tous les élèves allophones déclarent demander de l'aide à un tuteur en cas d'incompréhension. L'aide, l'entraide et le tutorat annoncés tels des facteurs positifs des ceintures sont ici avérés, aussi bien par les questionnaires proposés aux élèves que lors des séances d'observation. Nous observons des mouvements entre élèves, des discussions autour de certains entraînements. Dans certains cas, les tuteurs vont eux-mêmes réexpliquer une consigne lorsqu'ils voient un élève en difficulté, sans avoir été sollicité auparavant. Ces habitudes de travail persistent dans les activités quotidiennes traditionnelles, ce qui modifie considérablement l'ambiance de classe et les conditions de travail pour les élèves et pour l'enseignant qui se libère du temps pour encadrer un groupe de besoin d'élèves (ce que souligne un enseignant en évoquant les bienfaits des ceintures).

Cet aspect est d'autant plus marquant avec les élèves non francophones qui bénéficient outre d'un outil de travail mais aussi et surtout obtiennent une place dans la micro-société qui est leur classe. Ils peuvent s'entourer d'un élève aidant, sont amenés à

communiquer. L'adresse à un de leur pair peut s'avérer plus aisée qu'à l'adulte et leur offre l'occasion d'un échange linguistique à visée explicative avec un correspondant qui aura un vocabulaire probablement plus proche du sien qu'un adulte. Nous constatons lors des observations de séances que l'échange se fait naturellement entre enfants et que la langue ne se pose pas comme un obstacle à cet aspect de socialisation et de coopération.

2.2. Le bien-être et le désir de l'enfant

Graphique de l'échelle iconique concernant les questions sur le bien-être et la motivation



Tous s'accordent sur ce point. Tous les élèves allophones déclarent adorer les ceintures. Un tiers des non allophones apprécient et deux tiers aiment beaucoup. Les retours sont tous positifs et sont confirmés par l'observation spontanée et les témoignages des enseignants. Les élèves sont en effet toujours ravis de travailler leurs ceintures. Aucun élève, parmi la totalité du groupe classe, dont les élèves en inclusion, déclare ne pas aimer ou être dubitatif face aux ceintures.

À la suite d'une discussion spontanée avec ces derniers, nous supposons que ce bien-être est en partie dû à la visibilité immédiate et concrète des résultats et surtout à l'accessibilité des entraînements. Les élèves ne sont pas gênés par les différences de couleurs de ceintures, chacun regarde sa propre progression. Chacun peut travailler à son niveau dans un domaine particulier, ainsi comparaisons et concurrence n'ont pas leur place.

Il nous semble primordial, pour commencer un apprentissage et y aboutir, de susciter le plaisir et l'envie, les ceintures apportent ce plaisir aux enfants. Ainsi que le soulignent Claude Mouchet et Raymond Bénévent (Bénévent, Mouchet, 2014²⁶)

²⁶ Mouchet, Claude, et Raymond Bénévent. *L'école, le désir et la loi : Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Champ social Editions, 2014. Disponible en ligne.

« Une pédagogie basée sur le « Désir ». Tel est sans doute l'apport majeur de la psychanalyse (si l'on met à part le postulat englobant de l'inconscient) à la pédagogie institutionnelle.

Source fondamentale des investissements affectifs, sociaux et cognitifs, le Désir, dans la pédagogie institutionnelle, soutient la dynamique qui fait en quelque sorte grandir la classe, c'est-à-dire aussi bien le maître que les élèves, créant entre eux, au-delà des asymétries d'âge ou de statut, une parité existentielle qui bouleverse complètement la « logique binaire » de la machine scolaire traditionnelle. (...). Ce pari sur le Désir n'est pas sans conséquences à la fois théoriques et pratiques pour la classe institutionnelle : du point de vue du Désir, toute classe, aussi homogène soit-elle selon les critères classiques, devient *a priori* hétérogène, chaque sujet désirant, maître compris, portant un Désir éminemment singulier. ».

Oury parle d'ailleurs d'une pédagogie fondée sur le désir, il s'agit en effet de créer une organisation respectueuse du désir de chacun. Les ceintures, proposant une évaluation à la portée de chacun, dans des domaines différents et différenciés, évoluant au rythme des élèves suscitent le désir et entraînent le groupe dans une dynamique de travail positive. Le bien-être et le désir de l'enfant sont ainsi pris en compte dans l'utilisation des ceintures de compétences.

2.3. Un outil de gestion de l'hétérogénéité

Toutes les enseignantes et tous les enseignants sondés reconnaissent un outil de gestion de l'hétérogénéité à travers les ceintures de compétences.

Les différentes hétérogénéités citées au premier chapitre sont prises en compte lors de l'utilisation des ceintures de compétences. En reprenant les postulats de Burns et en les appliquant aux ceintures de compétences, nous pouvons constater que :

- Les élèves peuvent progresser à la vitesse qui leur convient.
- Les élèves ne sont pas amenés à progresser au même rythme.
- La variété des exercices d'entraînement permet de mettre en œuvre différentes techniques de résolution.
- Les élèves peuvent s'intéresser plus particulièrement à un domaine en particulier.
- Les élèves peuvent se fixer leurs propres objectifs.
- Le travail en autonomie leur permet de développer leurs propres techniques d'étude.

- Les élèves ont des comportements différents et peuvent développer différentes stratégies d'apprentissage grâce aux différents supports d'entraînement.

Les élèves allophones apportent avec eux une hétérogénéité importante que l'utilisation des ceintures pose comme un levier en rendant l'hétérogénéité positive, en ne la situant plus comme un frein. Toutes les enseignantes et tous les enseignants répondant positivement à cette question, nous pouvons retenir l'apport des ceintures de compétences dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité.

2.4. Un outil d'évaluation

Ainsi que toutes les enseignantes et tous les enseignants en témoignent, les ceintures de compétences sont bien utilisées comme outil d'évaluation.

Certaines évaluations sont maintenues, celles qui ponctuent l'année (en début, milieu et fin d'année) qui soit, répondent à une demande institutionnelle, soit à un choix d'équipe. Cependant, les évaluations, diagnostiques, formatives et sommatives peuvent être remplacées par l'utilisation des ceintures, qui interviennent aux différents moments des apprentissages. « Celle-ci doit permettre de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Elle respecte le rythme des élèves. Elle doit faire de l'erreur une étape nécessaire à la construction d'une compétence. Les ceintures sont un outil métacognitif qui permet de construire l'autonomie des élèves.²⁷ ». Ils vont en effet devoir procéder à une activité mentale qui va leur fournir une représentation de leurs connaissances dans la mesure où ils apprennent à estimer leur niveau de compréhension d'une notion donnée dans un domaine donné. Les élèves ont conscience d'être évalués et choisissent le moment et le domaine pour être évalué, cet outil est ainsi une source d'indication pour les enseignants et une source d'autoévaluation pour l'élève qui sait où il en est et ce qu'on attend de lui.

²⁷ <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12667.pdf>, Evaluation par ceintures et remédiation.

Chapitre 3 – Les ceintures et leurs contraintes

Les mérites des ceintures de compétences sont confirmés, élèves et enseignants les corroborent. Cependant, quelques points de réflexion méritent d'être soulevés. Ceux-ci concernent l'investissement parfois limité des enfants mais il s'agit essentiellement de la création et de la mise en place effective des ceintures.

3.1. Une mise en place chronophage

3.1.1. Un travail de préparation

Le Collectif Ceintures de Compétences (désormais C2CEDU) propose un référentiel élève en complément du LSU.

« Le référentiel élève, créé par le collectif C2CEdu, est destiné à l'élève en complément du LSU (Livret Scolaire Unique). Il détermine les paliers de compétences à atteindre, dans une logique progressive et spiralaire, et permet ainsi à chaque élève de mesurer ses progrès tout au long des trois cycles. La progressivité des paliers est représentée par une gradation de couleurs. Chaque ceinture contient des compétences officielles que l'enfant doit maîtriser.²⁸».

Nous avons ainsi pu utiliser ces paliers de compétences pour organiser un outil en lien avec les attendus des programmes officiels. Ensuite, la trame des tableaux d'entraînement fournie par le blog « maitresse au tableau ²⁹» a été utilisée pour présenter les différents exercices, elle nous a semblé relativement explicite, aérée, correspondant bien à la tranche d'âge des élèves auxquels elle s'adresse. Chaque exercice d'entraînement est titré ou représenté par une image ou un dessin en-dessous duquel se trouve un petit rond qui est coché lorsque l'entraînement est fini et validé par l'enseignante.

Après cela, il a fallu construire, rechercher et/ou adapter les exercices correspondant aux différents paliers ainsi que concordant avec les manuels en usage dans la classe. Le groupe d'enseignants de l'école a proposé de mettre en place une banque d'exercices correspondant aux différents domaines afin de faciliter ce travail de création et de recherche. Ce projet est encore en chantier, nécessitant un temps important de

²⁸ <https://nosceintures2competences.org/nos-referentiels-de-competences/>

²⁹ <http://maitresseautableau.eklablog.com/>

concertation. À la suite de cette phase de création et de mise en commun, une longue étape de plastification, découpage a suivi. Et enfin, une question qui reste récurrente s'est posée concernant le rangement de tous ces documents. Les quatre enseignants interrogés ont tous soulevé ce problème.

Envisagée sous l'angle d'un travail de cycle, cela pourrait soulager les participants de ce projet.

Le problème du rangement quant à lui laisse encore les enseignants en recherche d'idées et de moyens. Ce problème peut avoir des répercussions sur le travail des élèves car, en effet, si les exercices d'entraînement ne sont pas accessibles, leur autonomie s'en retrouve entravée.

3.1.2. *Une gestion du temps à réévaluer*

Dans les classes hétérogènes, la durée des activités est un élément important. Les différentes activités prennent en effet plus de temps.

La mise en place des ceintures va dans un premier temps impacter l'emploi du temps prévu afin d'en présenter le fonctionnement. L'apprentissage de l'autonomie est également un élément important qui met quelques semaines à se mettre en place. Les élèves doivent se construire des repères et devenir acteurs de leurs apprentissages, ce qui nécessite un temps d'adaptation. Lors d'entretiens avec les enseignants, nous avons pu constater que la question de l'intégration des ceintures dans l'emploi du temps a fait l'objet d'un questionnaire. Avant d'entamer les apprentissages, tous les jours, sur un temps dédié ? Si certains ont arrêté leur choix, d'autres cherchent encore le moment le plus approprié. La formule que j'ai adoptée dans ma classe a été mise en place depuis le milieu d'année scolaire, après avoir testé d'autres arrangements.

Le lundi matin, les élèves sont inscrits dans un centre parmi les différents centres proposés. Ils restent dans ce centre pendant deux jours et travaillent ainsi les mêmes ceintures deux jours de suite, ce qui leur permet d'avoir un retour sur leurs entraînements dès le lendemain. Ils bénéficient d'un temps dédié le premier jour, après les rituels du matin pendant environ 30 minutes puis peuvent ensuite aller travailler dans le centre qui leur a été attribué lorsqu'ils ont fini un travail, entre deux activités. La mise en place de ce temps dédié permet à ceux qui sont plus faibles de progresser dans leurs ceintures. Pendant le temps de travail, si certains élèves sont trop en difficulté ou en décalage par rapport aux attendus linguistiques, ils peuvent basculer dans leur centre de ceinture pour continuer à s'entraîner à leur niveau. Toute cette mise en place a donné lieu à plusieurs essais avant de

pouvoir en retenir un fonctionnement. En cette dernière période de l'année scolaire, les élèves gagnent en indépendance et peuvent choisir leur centre d'activité et en changer lorsqu'ils le souhaitent, sachant que deux places sont possibles par centre.

3.2. Un investissement limité

3.2.1. L'autonomie, un chantier encore en travaux

Alors que toutes les enseignantes et tous

les enseignants affirment que les ceintures permettent une meilleure autonomie des élèves, la moitié constate le problème du manque d'autonomie des élèves. À la suite d'un entretien, il semble que ce manque d'autonomie soit attribué à plusieurs critères.

Le premier critère retenu est l'âge des enfants et leur culture scolaire. Il s'agit en effet d'élèves qui ont entre 6 et 7 ans et n'ont encore jamais été mis en situation d'acteur.

Par ailleurs, bien que les exercices soient pour la plupart auto correctifs, de nombreux élèves réclament une validation de l'enseignant.

La question du rangement évoquée ci-dessus est aussi un critère important, les exercices d'entraînement doivent en effet être accessibles et comme chacun évolue à son niveau, tous les exercices de toutes les ceintures en travail doivent être présentés, ce qui nécessite une organisation et un rangement clairs. Il y a donc un important travail de mise en place préalable avec rangement et signalisation des différents exercices d'entraînement dans les centres d'activités. Or, nous savons que cette question d'organisation n'est pas encore résolue.

Par ailleurs, l'autonomie est un apprentissage,

« Le lien entre autonomie et socialisation indique que l'autonomie n'est ni un don, ni le résultat d'un développement naturel », mais suppose une interaction avec l'environnement et les expériences qu'il permet, l'intégration de normes sociales, l'acquisition de connaissances scolaires, bref des ressources qui ne sont pas données d'emblée et sont fournies entre autres par l'éducation dispensée dans les familles, les écoles et les lieux associatifs. L'autonomie appelle une prise en charge, un ensemble d'interventions éducatives. » (Foray, 2017 :24).

L'autonomie ne s'acquiert pas naturellement et nécessite un temps d'apprentissage avant de pouvoir envisager le travail en totale autonomie. Les élèves ayant des habitudes de travail dans un cadre plus dirigé doivent adopter de nouvelles habitudes scolaires, l'apprentissage de l'autonomie est un apprentissage à part entière. Nous pouvons ici

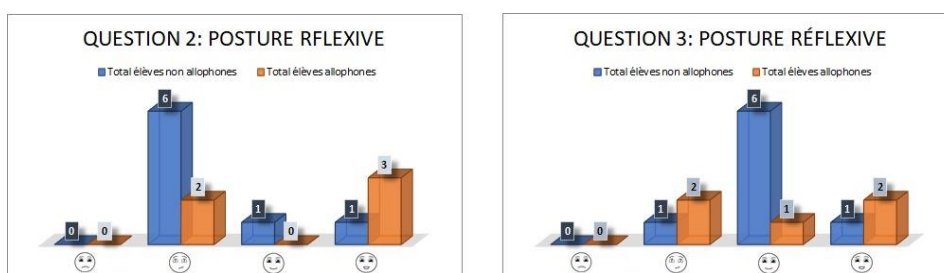
rappeler l'importance de la coopération et de l'entraide qui fournissent une aide précieuse aux élèves encore en recherche de repères.

3.2.2. *Le dilettantisme*

Deux retours de questionnaires soulignent également le fait que certains élèves ont tendance à « papillonner ». Il ne s'agit pas d'une majorité mais de quelques élèves seulement qui sont particulièrement en grande difficulté. Lorsque l'exercice d'entraînement leur semble trop difficile ou si un de leur camarade travaille dans un centre plus attrayant (notamment le centre informatique, les exercices en ligne ou le centre de création), certains peuvent se détourner de leur travail. Dans ce cas, ils ne progressent pas et stagnent dans leur ceinture. La motivation peut alors s'étioler. Une enseignante soulève la démotivation due à un temps trop important passé aux entraînements non réussis. Mon expérience rejoint celle de cette enseignante, concernant particulièrement les élèves allophones qui sont rares à pouvoir accéder aux premières ceintures en début d'année. Dans ces cas particuliers, j'ai reporté le démarrage des ceintures en deuxième période (mois de novembre) afin que ces élèves à profil particulier aient suffisamment d'acquis pour envisager une progression significative et encourageante dans les entraînements aux ceintures. J'entreprends la préparation d'une ou deux ceintures par domaine correspondant au niveau scolaire inférieur pour proposer un entraînement accessible à tous.

3.2.3. *Une posture réflexive relative*

Graphique de l'échelle iconique concernant les questions sur la posture réflexive



Les ceintures de compétences doivent permettre aux élèves de procéder à une posture réflexive de leurs apprentissages. Ce point a été observé puis analysé à la lumière des observations ainsi que du questionnaire proposé aux élèves. À la question 2, « Est-ce que tu apprends des choses en faisant les ceintures ? », la moitié des élèves allophones répond positivement, contre une autre moitié qui est plus dubitative. Parmi le reste de la classe, 6 enfants sur 9 sont perplexes. La question n'amène pas une réponse franchement positive, ce qui nous amène à nous demander dans quelle mesure l'élève a conscience de

ce qu'il a appris, dans quelle mesure il n'est pas simplement en train de jouer un jeu consistant à gagner des ceintures sans avoir conscience des apprentissages qui entrent en jeu. Une seconde question (Question 3) évoque la posture réflexive, « Est-ce que les ceintures t'aident à savoir ce que tu dois apprendre ? », 2 élèves sur les 4 élèves allophones répondent positivement. Il reste donc globalement une moitié qui n'identifie pas clairement l'objectif des ceintures, qui envisage simplement le passage à la ceinture suivante sans enjeu d'apprentissage. Ainsi que Philippe Perrenoud la présente,

« La pratique réflexive postule implicitement que l'action fait l'objet d'une représentation. L'acteur est supposé savoir ce qu'il fait, il peut donc s'interroger sur les mobiles, les modalités de son action.

Que devient la réflexion lorsque son objet se dérobe, lorsque sa propre action échappe à l'acteur ? (...) parce qu'il ne sait pas exactement *comment* il le fait et n'a pas, au quotidien, de pressantes raisons d'en prendre conscience. » (Perrenoud, 2000 : 132).

Il serait peut-être judicieux de rajouter une étape d'oralisation, de verbalisation des différents objectifs à atteindre à chaque ceinture permettant ainsi en meilleure compréhension de la raison des ceintures.

Grâce aux outils d'enquête proposés aux différents acteurs de cette expérience, nous avons pu mettre en lumière les apports de l'utilisation des ceintures ainsi qu'en souligner certaines zones d'ombres. L'aide, l'entraide et le tutorat dans le groupe, le bien-être et le désir de chaque élève, l'utilisation d'un outil d'évaluation et de gestion de l'hétérogénéité pour l'enseignant sont les points positifs majeurs. La mise en place et la gestion de certains élèves semblent être plus problématique et nécessitera quelques mises au point. L'autonomie et la posture réflexive des élèves restent à approfondir, les résultats d'enquête semblent partagés, ainsi, il pourra être judicieux de repenser ces dernières notions.

Conclusion

Les ceintures de compétences sont un outil proposé par la pédagogie institutionnelle qui relève elle-même d'une pédagogie coopérative. Célestin Freinet, pédagogue innovant est le premier à avoir instauré la notion de coopération dans sa classe. La pédagogie institutionnelle, dont le père est Fernand Oury s'élevant contre « la classe assise » et « l'école caserne » propose une nouvelle approche de la classe et des élèves. Une approche qui retient notre attention dans un cadre particulier qui est celui de l'école d'aujourd'hui et plus particulièrement des classes actuelles qui intègrent les Élèves Nouvellement Arrivés. « L'école d'aujourd'hui doit faire face à divers enjeux, le principal étant la (re)mise en marche de l'ascenseur social. (...) Une prise en compte positive du caractère hétérogène des groupes apparaît donc comme la piste la plus pertinente pour faire évoluer notre école. » (Connac, 2017 :14). L'hétérogénéité doit être envisagée sous un angle positif et ne doit plus être un frein aux apprentissages de chaque enfant. La variété des profils d'élèves va ainsi orienter l'enseignant vers une adaptation de ses pratiques en proposant une pédagogie différenciée, ainsi qu'une évaluation répondant à la diversité de son groupe-classe. « Outre cela, en plus de faciliter considérablement la gestion de l'hétérogénéité au sein d'un groupe, elle invite à s'y appuyer pour en faire une richesse pédagogique. Les différences deviennent des atouts, les manques sont des raisons de coopérer et les réussites des sources pour s'affirmer et se construire de manière encore plus forte.³⁰ », les points forts de la pédagogie institutionnelle sont ainsi rappelés par le collectif de PIDAPI et apportent une réponse au questionnement initial de note réflexion.

Les ceintures de compétence ont été mises en place dans une classe de cours préparatoire d'une école publique située en Réseau d'Education Prioritaire + afin de répondre à un souci de gestion de l'hétérogénéité, notamment dans le cadre de la gestion de l'accueil des élèves allophones. Elles ont eu un impact très profitable sur les relations entre élèves, favorisant la coopération et l'entraide, suscitant bien-être et désir. Les enseignants également s'en montrent satisfaits puis qu'ils les ont adoptées comme moyen d'évaluation et qu'elles leur ont permis de placer l'erreur comme une étape vers la compréhension. L'analyse des outils d'enquête, qui ont été proposés aux élèves et aux enseignants, permettant ainsi un double regard, ont validé tous ces apports. Cette enquête a également

³⁰ <https://pidapi-asso.fr/pedagogie/la-personnalisation/191-pidapidemarche-vivant.html>

été enrichie par des séances d'observations. Nous avons pensé proposer des entretiens aux élèves mais n'avons pas réussi à les faire, les élèves souhaitant satisfaire l'enseignante n'arrivaient pas à proposer un regard critique sur ce mode de travail. En outre, il faut aussi remarquer que la mise en place des ceintures demande à l'enseignant un grand effort de mise en place, fait souligné par tous les sondés. Par ailleurs, l'acquisition de l'autonomie et le retour réflexif des élèves sur leurs apprentissages restent des points à travailler encore. La posture réflexive pourra être travaillée par le biais de la verbalisation et d'une plus grande visibilité des attendus. Quant à l'autonomie, elle est un travail à mettre en place dès le début de l'année, il pourra être judicieux de mettre en place les ceintures de comportement qui proposent un travail non seulement sur le comportement mais aussi sur l'attitude et l'autonomie.

Les ceintures de compétence sont ainsi un outil avéré dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité dans les classes dans lesquelles des élèves allophones sont inclus apportant un lot important de bienfaits. La gestion de l'hétérogénéité aurait pu être envisagée sous un angle plus large comme celui de la pédagogie institutionnelle en général, mais, dans un premier temps, nous avons opté pour une analyse plus pointue de cet outil en particulier.

Il serait envisageable dans un second temps d'élargir ce travail aux différentes ceintures proposées par la pédagogie institutionnelle telles que les ceintures de comportement, voire aux différents outils tels que les discussions à visées démocratiques et philosophiques par exemple. Ce projet a apporté des changements pédagogiques chez les différents collègues qui ont pu les tester, ils ont en effet tous décidé de poursuivre leur utilisation pour l'année scolaire prochaine, des réunions se sont organisées au sein de l'école pour construire le matériel nécessaire et revoir la mise en place. Il sera intéressant de garder un regard sur la poursuite de ces pratiques, d'en surveiller leur évolution et d'aller plus en avant dans la mise en place d'aide à la gestion de l'hétérogénéité à travers la pédagogie institutionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLORANT, Pierre. *Jean Zay : Invention, Reconnaissance, Postérité*. Presses universitaires François-Rabelais. 2018.
- ANTIBI, André. « De la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance ». 2008, p.6. Consulté le 28 avril 2019 sur http://mclcm.free.fr/080516/080516.17_Intro-EPCC-Colloque.pdf.
- BARRÉ, Michel. « Une éducation des différences », in CLANCHÉ, Pierre. *Actualité de la pédagogie Freinet : actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, les 26-27-28 mars 1987*. Presses Univ de Bordeaux, 1989.
- BEAUPIED, Annabel. « L'évaluation par les compétences ». *Idées économiques et sociales* N° 155, n° 1, 2009, p.71-77.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine. « Le récit de vie, un processus réflexif à l'œuvre dans la production des savoirs ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, N° 2, 2012, n° 1, p. 85-102.
- BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, Archives contemporaines, 2011.
- BRU, Marc. « La variété didactique dans la pédagogie Freinet », in CLANCHÉ, Pierre. *Actualité de la pédagogie Freinet : actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, les 26-27-28 mars 1987*. Presses Univ de Bordeaux, 1989.
- BULOT, Thierry, « L'approche de la diversité linguistique en sociolinguistique », in BULOT, T., BLANCHET, Philippe, 2011, *Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique*. Disponible sur www.sociolinguistique.fr
- CARDINET, Jean et Jacques-André TSCHOUMY. « Entretien avec Jean Cardinet : Peut-on s'évaluer sans se juger ? ». *Recherche & formation* 9, n° 1, 1991, p.57-66.
- CHERVEL, André. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation* 38, 1988, n° 1, p. 59-119.

- CONNAC, Sylvain, (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*, Jean Le Gal. Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2009.
- CONNAC, Sylvain, et CATSAROS Catherina. « La pédagogie coopérative ». *L'école des parents*, N° 598, 2012, n° 5, p. 24-25.
- DELVOLVÉ, Nicole. *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*, Hachette Education, 2005. Consulté le 15 avril 2019 sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>.
- DIETRICH, Ingrid. « Les techniques Freinet appliquées à des enfants turcs dans l'enseignement de l'Allemand comme deuxième langue », in CLANCHÉ, Pierre. *Actualité de la pédagogie Freinet : actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, les 26-27-28 mars 1987*. Presses Univ de Bordeaux, 1989.
- FEYFANT, Annie. « La Différenciation pédagogique en classe », *Institut français de l'éducation*, novembre 2016, n°113, p.1-32.
- FORAY, Philippe. « Autonomie ». *Le Télémaque* 51, 2017, n° 1, p. 19-28. Consulté le 2 mai 2019 sur <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2017-1-page-19.htm#>
- FRISA, Jean-Marie. *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. CRDP de Franche-Comté, Cap sur le français de scolarisation, Canopé Éditions, 2014.
- HEVELINE, Édith et ROBBES, Bruno. *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, PAIN Jacques. Vigneux, Editions Matrices, 2010.
- HOUSSAYE, Jean. *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF éditeur, 2018.
- JEANNE, Yves. « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle ». *Reliance* N° 28, 29 septembre 2008, n° 2, p. 113-17. Consulté le 29 avril 2019 sur <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>
- JOHSUA, Samuel et DUPIN, Jean-Jacques. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1993.

- KAHN, Sabine. « Différenciation et traitement scolaire des différences », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 70-71, 23 septembre 2015, n° 2, p.39-49.
- MENDONÇA DIAS, Catherine. *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*. Thèse de Doctorat, Sciences du langage, université de Nice. 2012, 413.
- MOOR, Dana. « La pédagogie institutionnelle : le Conseil, les « ceintures » et autres outils pédagogiques - CREG ». Mai 2018. Consulté le 22 mars 2019 sur <https://creg.ac-versailles.fr/la-pedagogie-institutionnelle-le-conseil-les-ceintures-et-autres-outils>.
- MOUCHET, Claude et BENEVENT, Raymond. *L'école, le désir et la loi : Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Champ social Editions, Matrice, 2014. Disponible en ligne sur <https://books.google.fr/books?id=IkOPCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- PERRENOUD, Philippe. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche & formation* 36, n° 1, 2001, p.131-62. Consulté le 25 avril 2019 sur <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>.
- RESWEBER, Jean-Paul, (2011). *Les pédagogies nouvelles*. Paris, PUF, Que sais-je? 1986.
- REUTER, Yves, COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY, Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle et LAHANIER-REUTER, Dominique. « Didactique », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur, 2013.
- ROULET, Eddy (1976), in MARQUILLO LARRUY, Martine. « Étayer les regards sur les productions écrites non-standard ». IFE, Université de Lyon 2.
- RICHARD, Jean-Marc. « L'évaluation entre tensions et questions : changer le moteur de l'action », Groupe Romand d'Education Nouvelle, 2016. Disponible en ligne. Consulté le 2 avril 2019 sur http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/supl_dial_141/evaluation_tensions_questions.pdf
- SARRAZY, Bernard. « De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves : un glissement de sens à surveiller ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1 octobre 2011, n° 26, p. 65-81.

VIAL, Jean (1989). « Quelques réflexions sur la pensée active de Célestin Freinet », in CLANCHÉ, Pierre. *Actualité de la pédagogie Freinet : actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, les 26-27-28 mars 1987*. Presses Univ de Bordeaux, 1989.

WEBER, Corinne, Cours Certifications et évaluation, le statut de l'erreur, 2018, ENEAD

SITOGRAPHIE

« Didactique ». Dictionnaire MEIRIEU Philippe (2011). Disponible en ligne. Consulté le 8 mars 2019 sur : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.html>

Édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile DURKHEIM (1903), *L'éducation morale*. Cours dispensé en 1902-1903 à la Sorbonne. Paris, Librairie Félix Alcan, 1934, Dernière mise à jour de cette page le Jeudi 23 mai 2002, Par Jean-Marie Tremblay, sociologue. Consulté le 15 mars 2019 sur :

http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale_intro.html

Bulletin officiel de l'éducation nationale et de la Jeunesse, n°33 du 20 septembre 2007 relatif à l'organisation générale, Commission générale de terminologie et de néologie, Vocabulaire de l'éducation, JO du 16-6-2007. Consulté le 4 avril 2019 sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 37 du 11 octobre 2012 relatif à la scolarisation des élèves, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (2012). Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Consulté le 12 mars 2019 sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Accueil du portail, Eduscol, mai 2016, Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (2016). Consulté le 25 mars 2019 sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, 2016, Expérithèque, Bibliothèque des expérimentations pédagogiques, Evaluation par ceintures et remédiation. Consulté le 29 avril 2019 sur : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12667.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale, 2016, Expérithèque, Bibliothèque des expérimentations pédagogiques, #2018C Les C2C : construire l'autonomie et la coopération à travers des parcours personnalisés d'apprentissage 2018 C. Consulté le 9 avril 2019 sur : <https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche13635.pdf>.

CNESCO, IFE, ENS Lyon, mars 2017, conférence de consensus, Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. Consulté le 26 mars 2019 sur : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation_dossier_synthese.pdf,.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, CNESCO, mars 2017, conférence de consensus, Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Consulté le 26 mars 2019 sur : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Accueil du portail, Eduscol, octobre 2017, Mise en œuvre de la différenciation pédagogique (2016). Consulté le 22 mars 2019 sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, février 2019, Livret scolaire unique du CP à la troisième. Consulté le 6 avril 2019 sur : <https://www.education.gouv.fr/cid106168/le-livret-scolaire-unique-du-cp-a-la-troisieme.html&xtmc=livretscolaireunique&xtnp=1&xtr=1>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, février 2019, Dédoublément des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation. Consulté le 10 avril 2019 sur : <https://www.education.gouv.fr/cid138289/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation.html>

Accueil du portail, Éduscol, Expérithèque. Les classes sans note. Consulté le 8 avril 2019 sur : <http://eduscol.education.fr/cid65721/les-classes-sans-note.html>


Blogs d'enseignants

- le blog du Cancre, ressources pédagogiques pour l'école : <http://leblogducancre.com/category/ceintures/>
- Beneylu Psst, Une antisèche de prof des écoles tous les mercredis : <https://beneylu.com/pssst/tag/ceintures-de-competence/>
- maîtresse au tableau : <http://maitresseautableau.eklablog.com/les-ceintures-en-cp-c29260704>
- un prof d'z'écoles : <https://unprofdzecoies.com/tag/ceintures>
- supermaître : <http://supermaitre.eklablog.fr/lecons-et-passage-des-ceintures-a114765208>
- nos ceintures de compétences : <https://nosceintures2competences.org/>
<https://nosceintures2competences.org/nos-referentiels-de-competences/>
- Charivari à l'école : <https://www.charivarialecole.fr/archives/489>

Table des annexes


| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Modèle de ceinture | 85 |
| Annexe 2 : Tableau récapitulatif des centres..... | 86 |
| Annexe 3 : Le cahier de réussite | 87 |
| Annexe 4 : Quelques exercices d'entraînement | 87 |
| Annexe 5 : Exemple d'une fiche de ceinture à valider..... | 89 |
| Annexe 6 : Questionnaire d'échelle iconique proposé aux élèves | 90 |
| Annexe 7 : Questionnaires d'échelle iconique complétés par les élèves : exemple de 3 questionnaires sur les 13 récoltés | 91 |
| Annexe 8 : Questionnaire proposé aux enseignants..... | 92 |
| Annexe 9 : Retour des questionnaires des enseignants | 93 |
| Annexe 10 : Entretiens avec les élèves | 95 |
| Annexe 11 : Réponses des élèves concernant l'échelle iconique..... | 96 |
| Annexe 12 : Questionnaires complétés par les enseignants | 97 |
| Annexe 13 : Dispense de stage..... | 98 |
| Annexe 14 : Document valant pour rapport de stage | 98 |

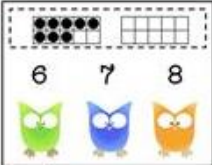
Annexe 1 : Modèle de ceinture



Ceinture blanche


Les nombres de 1 à 9






Les chouettes de 1 à 9


Les feuilles de l'arbre !




Les feuilles de l'arbre 1-9




Puzzle 1 à 10



Cartes nombres 1 à 9




Le chiffre manquant jusqu'à 10













Suite numérique jusqu'à 10

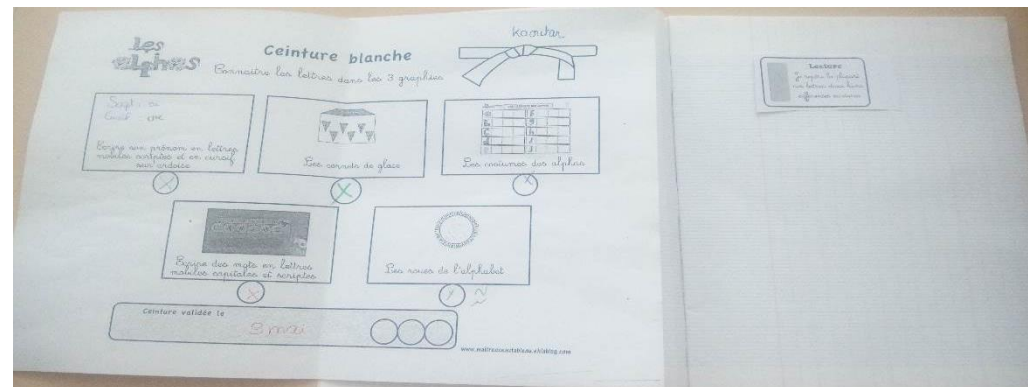
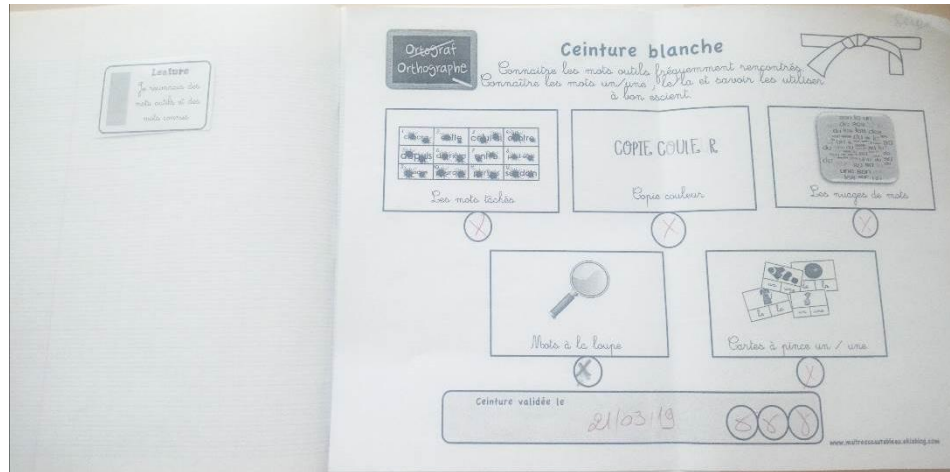
Ceinture validée !e



Annexe 2 : Tableau récapitulatif des centres

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| <p>Centre de lecture</p>  | <p>Centre de découvertes</p>  | <p>Centre de création</p>  | <p>Centre de lecture à l'autre</p> <p>lecture à l'autre</p>  | <p>Centre de mathématiques</p>  |
| | | | | |
| <p>Centre d'écoute</p>  | <p>Centre d'écriture</p>  | <p>Centre de phonologie</p>  | <p>Centre des mots</p> <p>centre des mots</p>  | <p>Centre d'informatique</p>  |
| | | | | |

Annexe 3 : Le cahier de réussite



Annexe 4 : Quelques exercices d'entraînement



Frises géométriques



Reconnaissance de lettres




Correspondance écriture scripte/cursive

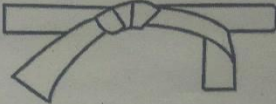


Recomposition de mot

Annexe 5 : Exemple d'une fiche de ceinture à valider

Page 1 sur 1

 **Ceinture blanche**
Repérage spatial



JEU DE L'ARBRE
DROITE

Droite ou gauche ?

sur sous dans
sur sous dans
Cartes à pincées sur-sous-dans

T'es où toi ?
ENTRE
entre
entre
T'es où toi ?

Pixel Art

Ceinture validée le

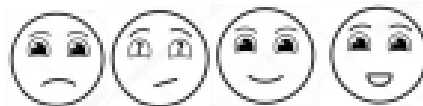
Annexe 6 : Questionnaire d'échelle iconique proposé aux élèves

Pour les élèves :

Est-ce que tu aimes bien faire les ceintures ?

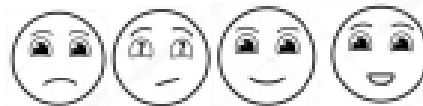


Est-ce que tu apprends des choses en faisant les ceintures ?

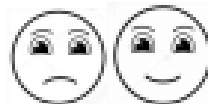


Est-ce que les ceintures t'aident à savoir ce que tu dois

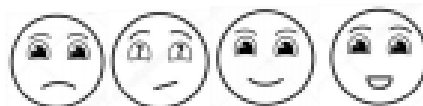
apprendre ?



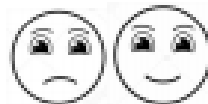
Est-ce que tu demandes aux copains de t'aider si tu ne comprends pas ?



Est-ce que tu as envie de réussir les autres ceintures ?



Est-ce que tu refais des exercices quand tu n'as pas réussi ?



Annexe 7 : Questionnaires d'échelle iconique complétés par les élèves : exemple de 3 questionnaires sur les 13 récoltés

| Pour les élèves : <i>Roberto</i> | Pour les élèves : <i>Sara</i> | Pour les élèves : <i>Karl</i> |
|--|--|--|
| Est-ce que tu aimes bien faire les ceintures ? | Est-ce que tu aimes bien faire les ceintures ? | Est-ce que tu aimes bien faire les ceintures ? |
| Est-ce que tu apprends des choses en faisant les ceintures ? | Est-ce que tu apprends des choses en faisant les ceintures ? | Est-ce que tu apprends des choses en faisant les ceintures ? |
| Est-ce que les ceintures t'aident à savoir ce que tu dois apprendre ? | Est-ce que les ceintures t'aident à savoir ce que tu dois apprendre ? | Est-ce que les ceintures t'aident à savoir ce que tu dois apprendre ? |
| Est-ce que tu demandes aux copains de t'aider si tu ne comprends pas ? | Est-ce que tu demandes aux copains de t'aider si tu ne comprends pas ? | Est-ce que tu demandes aux copains de t'aider si tu ne comprends pas ? |
| Est-ce que tu as envie de réussir les autres ceintures ? | Est-ce que tu as envie de réussir les autres ceintures ? | Est-ce que tu as envie de réussir les autres ceintures ? |
| Est-ce que tu refais des exercices quand tu n'as pas réussi ? | Est-ce que tu refais des exercices quand tu n'as pas réussi ? | Est-ce que tu refais des exercices quand tu n'as pas réussi ? |

Annexe 8 : Questionnaire proposé aux enseignants

Pour les enseignants :

Au sujet de l'utilisation des ceintures de compétences, diriez-vous

- Qu'elles ont aidé les élèves à progresser ?
 - o OUI
 - o NON
 - o JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent de mieux gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ?
 - o OUI
 - o NON
 - o JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent une meilleure autonomie des élèves ?
 - o OUI
 - o NON
 - o JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été faciles à mettre en place ?
 - o OUI
 - o NON
 - o JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été un moyen d'évaluation ?
 - o OUI
 - o NON
 - o JE NE SAIS PAS
- Que c'est un outil que vous souhaitez conserver ?
 - o OUI
 - o NON
 - o JE NE SAIS PAS

- Que diriez-vous de positif au sujet des ceintures côté enseignant ?

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

- Que diriez-vous de positif sur les ceintures concernant les élèves ?

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

- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures côté enseignant ?

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

- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures concernant les élèves ?

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

Annexe 9 : Retour des questionnaires des enseignants

5

Pour les enseignants :

Au sujet de l'utilisation des ceintures de compétences, diriez-vous

- Qu'elles ont aidé les élèves à progresser ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent de mieux gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent une meilleure autonomie des élèves ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été faciles à mettre en place ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été un moyen d'évaluation ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS

5

- Que c'est un outil que vous souhaitez conserver ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Que diriez-vous de positif au sujet des ceintures côté enseignant ?

C'est un bon moyen de différenciation pédagogique.
- Que diriez-vous de positif sur les ceintures concernant les élèves ?

outil qui suscite de la motivation pour le travail.
- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures côté enseignant ?

la mise en place peut être complexe et contraignante.
- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures concernant les élèves ?

stagnation dans une ceinture pouvant entraver une autonomie et manque d'implication.

1

Pour les enseignants :

Au sujet de l'utilisation des ceintures de compétences, diriez-vous

- Qu'elles ont aidé les élèves à progresser ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent de mieux gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent une meilleure autonomie des élèves ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été faciles à mettre en place ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été un moyen d'évaluation ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS

- Que c'est un outil que vous souhaitez conserver ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Que diriez-vous de positif au sujet des ceintures côté enseignant ?

Cela permet de libérer du temps pour travailler avec un élève ou un groupe d'élèves.
- Que diriez-vous de positif sur les ceintures concernant les élèves ?

Cela permet de progresser à son rythme.
- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures côté enseignant ?

Ces travaux de fabrication, rangement, organisation.
- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures concernant les élèves ?

Certains élèves peuvent papaveriser ou avoir du mal à répondre dans leur travail.

11.

Pour les enseignants :

Au sujet de l'utilisation des ceintures de compétences, diriez-vous

- Qu'elles ont aidé les élèves à progresser ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent de mieux gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent une meilleure autonomie des élèves ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été faciles à mettre en place ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été un moyen d'évaluation ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Que c'est un outil que vous souhaitez conserver ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS

12

- Que diriez-vous de positif au sujet des ceintures côté enseignant ?
Permet de différencier et gérer l'hétérogénéité d'une manière automatique et sur des niveaux très différents... permet une évaluation continue des élèves
- Que diriez-vous de positif sur les ceintures concernant les élèves ?
Permet aux élèves de gagner en autonomie... est motivant... l'élève se voit progresser... (à peu l'estime de soi)
- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures côté enseignant ?
Beaucoup de travail de préparation et d'investissement personnel et matériel au départ
- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures concernant les élèves ?
~~Les élèves~~ L'apprentissage de l'autonomie est parfois difficile pour certains

DELPHINE

Pour les enseignants :

Au sujet de l'utilisation des ceintures de compétences, diriez-vous

- Qu'elles ont aidé les élèves à progresser ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent de mieux gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles permettent une meilleure autonomie des élèves ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été faciles à mettre en place ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Qu'elles ont été un moyen d'évaluation ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS
- Que c'est un outil que vous souhaitez conserver ?
 - OUI
 - NON
 - JE NE SAIS PAS

13

- Que diriez-vous de positif au sujet des ceintures côté enseignant ?
Quand les élèves ont fini leur travail... ils passent leurs ceintures... permet de gérer l'hétérogénéité
- Que diriez-vous de positif sur les ceintures concernant les élèves ?
Permet une grande autonomie... permet de faire avancer chaque élève individuellement et à son rythme
- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures côté enseignant ?
Il faut du rangement... ou une solution pratique pour noter le travail des élèves
- Que diriez-vous de négatif sur les ceintures concernant les élèves ?
~~.....~~

Annexe 10 : Entretien avec les élèves

Kaïma : « C'est bien... Je sais pas... »

Nuray : « J'aime beaucoup les ceintures. Mais beaucoup, beaucoup, beaucoup. »

Akram : « J'aime plus que vous, il y a du travail pour gagner les ceintures. »

Ahmed : « J'aime bien, surtout à l'ordinateur. »

Yunes : « J'aime bien parce que c'est bien. »

Ylutch : « J'aime trop, j'aime bien les ceintures de maths. »

Yassera : « J'aime les ceintures parce que j'aime bien notre classe. »

Annexe 11 : Réponses des élèves concernant l'échelle iconique

| Question 1 (Bien être et désir) | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|----|
| Mahmoud | | | | 1 |
| Ylutch | | | | 1 |
| Kaïma | | | 1 | |
| Yassera | | | | 1 |
| Berfin | | | | 1 |
| Yunus | | | 1 | |
| Kanitha | | | 1 | |
| Nuray | | | | 1 |
| Qan Aga | | | | 1 |
| Akram | | | | 1 |
| Xhevat | | | | 1 |
| Ahmed | | | | 1 |
| Elman | | | | 1 |
| Exprimé 13 | 0 | 0 | 3 | 10 |
| Total élèves non allophones | 0 | 0 | 3 | 5 |
| Total élèves allophones | 0 | 0 | 0 | 5 |

| Question 2 (Posture réflexive) | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Mahmoud | | 1 | | |
| Ylutch | | 1 | | |
| Kaïma | | 1 | | |
| Yassera | | 1 | | |
| Berfin | | 1 | | |
| Yunus | | | 1 | |
| Kanitha | | 1 | | |
| Nuray | | | | 1 |
| Qan Aga | | | | 1 |
| Akram | | | | 1 |
| Xhevat | | 1 | | |
| Ahmed | | | | 1 |
| Elman | | 1 | | |
| Exprimé 13 | 0 | 8 | 1 | 4 |
| Total élèves non allophones | 0 | 6 | 1 | 1 |
| Total élèves allophones | 0 | 2 | 0 | 3 |

| Question 3 (Posture réflexive) | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Mahmoud | | | 1 | |
| Ylutch | | | 1 | |
| Kaïma | | | 1 | |
| Yassera | | 1 | | |
| Berfin | | | 1 | |
| Yunus | | | 1 | |
| Kanitha | | | | 1 |
| Nuray | | | 1 | |
| Qan Aga | | 1 | | |
| Akram | | | | 1 |
| Xhevat | | 1 | | |
| Ahmed | | | | 1 |
| Elman | | | 1 | |
| Exprimé 13 | 0 | 3 | 7 | 3 |
| Total élèves non allophones | 0 | 1 | 6 | 1 |
| Total élèves allophones | 0 | 2 | 1 | 2 |

| Question 4 (Coopération) | | | | |
|-----------------------------|---|----|--|--|
| Mahmoud | 1 | | | |
| Ylutch | | 1 | | |
| Kaïma | | 1 | | |
| Yassera | 1 | | | |
| Berfin | 1 | | | |
| Yunus | | 1 | | |
| Kanitha | | 1 | | |
| Nuray | | 1 | | |
| Qan Aga | | 1 | | |
| Akram | | 1 | | |
| Xhevat | | 1 | | |
| Ahmed | | 1 | | |
| Elman | | 1 | | |
| Exprimé 13 | 3 | 10 | | |
| Total élèves non allophones | 3 | 5 | | |
| Total élèves allophones | 0 | 5 | | |

| Question 5 (Bien être et désir) | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|----|
| Mahmoud | | | | 1 |
| Ylutch | | | | 1 |
| Kaïma | | | | 1 |
| Yassera | | | | 1 |
| Berfin | | | | 1 |
| Yunus | | | | 1 |
| Kanitha | | | | 1 |
| Nuray | | | | 1 |
| Qan Aga | | | | 1 |
| Akram | | | | 1 |
| Xhevat | | | | 1 |
| Ahmed | | | | 1 |
| Elman | | | | 1 |
| Exprimé 13 | 0 | 0 | 3 | 10 |
| Total élèves non allophones | 0 | 0 | 3 | 5 |
| Total élèves allophones | 0 | 0 | 0 | 5 |

| Question 6 (Persévérance) | | | | |
|------------------------------|---|----|--|--|
| Mahmoud | | 1 | | |
| Ylutch | | 1 | | |
| Kaïma | | 1 | | |
| Yassera | | 1 | | |
| Berfin | | 1 | | |
| Yunus | | 1 | | |
| Kanitha | | 1 | | |
| Nuray | | 1 | | |
| Qan Aga | | 1 | | |
| Akram | 1 | | | |
| Xhevat | | 1 | | |
| Ahmed | | 1 | | |
| Elman | | 1 | | |
| Exprimé 13 | 1 | 12 | | |
| Total élèves non allophones | 0 | 8 | | |
| Total élèves allophones | 1 | 4 | | |

Annexe 12 : Questionnaires complétés par les enseignants

| Question 1: Progression des élèves | Oui | Non | Je ne sais pas |
|---------------------------------------|-----|-----|----------------|
| David | X | | |
| Marie | X | | |
| Delphine | X | | |
| Samira | X | | |

| Question 2: Gestion de l'hétérogénéité | Oui | Non | Je ne sais pas |
|--|-----|-----|----------------|
| David | X | | |
| Marie | X | | |
| Delphine | X | | |
| Samira | X | | |

| Question 3: Autonomie | Oui | Non | Je ne sais pas |
|--------------------------|-----|-----|----------------|
| David | X | | |
| Marie | X | | |
| Delphine | X | | |
| Samira | X | | |

| Question 4: Mise en place | Oui | Non | Je ne sais pas |
|------------------------------|-----|-----|----------------|
| David | X | | |
| Marie | | X | |
| Delphine | X | | |
| Samira | | X | |

| Question 5: Moyen d'évaluation | Oui | Non | Je ne sais pas |
|-----------------------------------|-----|-----|----------------|
| David | X | | |
| Marie | X | | |
| Delphine | X | | |
| Samira | X | | |

| Question 6: Outil à conserver | Oui | Non | Je ne sais pas |
|----------------------------------|-----|-----|----------------|
| David | | | X |
| Marie | X | | |
| Delphine | X | | |
| Samira | | | X |

| Question 7: Les + pour les enseignants | | | |
|--|--|--|--|
| David | Libère du temps pour un groupe de besoin | | |
| Marie | Permet de différencier et de gérer l'hétérogénéité, permet une évaluation continue | | |
| Delphine | Permet de gérer l'hétérogénéité | | |
| Samira | Permet la différenciation pédagogique | | |

| Question 8: Les + pour les élèves | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|
| David | Progrès au rythme de l'élève | | |
| Marie | Autonomie, motivation et estime de soi | | |
| Delphine | Autonomie | | |
| Samira | Motivation | | |

Annexe 13 : Dispense de stage

Annexe 14 : Document valant pour rapport de stage

Documents sous droits non diffusables

Sigles et abréviations utilisés

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CE1 : Cours Élémentaire première année

CP ; Cours Préparatoire

ÉLÈVES ALLOPHONES : Élève Nouvellement Arrivé

FLE : Français Langue Étrangère

FLS : Français Langue Seconde

GTE : Groupe Techniques Éducatives

ICEM : Institut Coopératif de l'École Moderne

LSU : Livret Scolaire Unique

OCCE : Office Central de la Coopération à l'École

PIDAPI : Parcours Individualisés et Différenciés des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle

REP+ : Réseau d'Éducation Prioritaire

SPEAKING (modèle) : Acronyme de S-P-E-A-K-I-N-G (pour Setting and Scene, Participants, Ends, Acts, key, Instrumentalities, Norms, Genre)

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

MOTS-CLÉS : école élémentaire, hétérogénéité, pédagogie institutionnelle, inclusion, ceintures de compétences.

RÉSUMÉ

L'école publique d'aujourd'hui prône une inclusion rapide des élèves nouvellement arrivés dans les classes ordinaires. Ainsi, face à l'hétérogénéité grandissante de ces classes, les enseignants sont amenés à repenser leur pratique pédagogique pour proposer un enseignement à la portée de tous et utiliser le facteur d'hétérogénéité comme un facteur positif pour le groupe classe et non plus comme un frein aux apprentissages de chacun. La pédagogie institutionnelle, développée par Fernand Oury propose de créer des institutions pour instaurer des règles de vie dans l'école. Parmi celles-ci, les ceintures de compétences sont un outil de travail proposant une gestion de l'hétérogénéité. Inspirées des ceintures de judo, elles sont organisées selon une progression par discipline, que les élèves graviront à leur rythme. Notre analyse nous a menés à constater les différents apports de ces ceintures, offrant aux enfants bien-être et autonomie, socialisation et coopération. La mise en place de cet outil nécessite cependant un important travail préalable de création et d'organisation. Il demeure néanmoins un outil remarquable dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité, en particulier dans les classes dans lesquelles des élèves nouvellement arrivés sont inclus.

KEYWORDS: elementary school, heterogeneity, institutional pedagogy, inclusion, skill belts.

ABSTRACT

In today's public-school environment, it is increasingly important to incorporate the inclusion of newly arrived students from a wide variety of backgrounds. This growing heterogeneity in the classroom challenges educators to rethink and reevaluate their pedagogical teaching methods. In this climate they must make education accessible to every student. They need to embrace the diversity of their classes and use it as a positive influence, rather than see it as an obstacle. Institutional pedagogy, developed by Fernand Oury, proposes to create programmes to establish rules of life in the school. One such procedural programme will recognize skill levels of the students, inspired by how Judo belts recognize progress. They are organized according to a progression by discipline, that students will climb at their own pace. Our analysis has led us to note the different recognition of these skill belts, offers children well-being, autonomy, socialization and cooperation. The implementation of this tool, however, requires significant prior work of creation and organization. It remains a remarkable tool in the management of heterogeneity, particularly in classes where newly arrived students are included.

