



HAL
open science

Les pédagogies coopératives pour faciliter la mise en place de la différenciation pédagogique à l'école élémentaire

Alizée Recher

► To cite this version:

Alizée Recher. Les pédagogies coopératives pour faciliter la mise en place de la différenciation pédagogique à l'école élémentaire. Education. 2020. dumas-03185759

HAL Id: dumas-03185759

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03185759>

Submitted on 30 Mar 2021

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.

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2019-2020

RECHER Alizée

**Les pédagogies coopératives pour faciliter la
mise en place de la différenciation pédagogique
à l'école élémentaire**

Sous la direction de : **EMERY Pierre**

UNIVERSITÉ DE ROUEN

INSPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1

Année 2019-2020

RECHER Alizée

Les pédagogies coopératives pour faciliter
la mise en place de la différenciation pédagogique
à l'école élémentaire

Sous la direction de : EMERY Pierre

Résumé :

Ce travail de recherche s'intéresse aux pédagogies coopératives sous toutes leurs formes. Là où la pédagogie dite « traditionnelle » peine à mettre en place une différenciation pédagogique répondant à l'hétérogénéité des classes, nous avons étudié l'influence des outils utilisés dans ces pédagogies sur la réussite de tous les élèves. À travers les pratiques coopératives de classe, nous constaterons comment chaque élève tente au mieux d'atteindre le maximum de ses capacités car il est accompagné au mieux. A la suite des six entretiens menés avec des enseignants d'école élémentaire pratiquant des formes de pédagogie coopérative au quotidien, nous expliquerons de quelle manière ces pratiques contribuent à la mise en place de la différenciation pédagogique dans les classes.

Mots-clés : pédagogies coopératives, pédagogie Freinet, pédagogie institutionnelle, plan de travail, tutorat, hétérogénéité, différenciation pédagogique, évaluation différenciée, personnalisation des apprentissages, réussite de tous.

Remerciements :

Nous souhaitons témoigner notre reconnaissance aux personnes qui nous ont aidées dans la réalisation de ce mémoire et sans qui cela n'aurait pas été possible.

Nous tenons tout d'abord à remercier très chaleureusement notre directeur de mémoire, M. Pierre EMERY, pour sa disponibilité, sa réactivité et sa patience. Ses précieux conseils nous ont permis de mener à bien notre méthodologie et de rédiger ce mémoire tout en alimentant notre réflexion.

Nous souhaitons également témoigner notre gratitude aux sept enseignants qui ont pris le temps de répondre à notre entretien malgré la situation sanitaire compliquée et les conditions de télétravail pas toujours évidentes ; d'autant plus que les entretiens téléphoniques ne correspondent pas à la méthodologie habituelle.

Nous adressons nos remerciements les plus sincères aux professionnels de l'enseignement que nous avons pu croiser lors de notre parcours. Qu'il s'agisse des enseignants marquants de notre enfance qui nous ont donné envie de suivre leurs traces ; ou bien des enseignants qui nous ont ouvert les portes de leurs classes dans le but de transmettre leur savoir.

Enfin, nous voulons exprimer notre reconnaissance envers notre famille et nos amis proches pour leur soutien inconditionnel et leurs nombreux encouragements.

Introduction

"Les enfants ne sont pas des marionnettes qu'on pourrait manipuler.

Il faut les éduquer en les prenant comme ils sont ...

Mais pour les faire progresser."

(Philippe Meirieu, Korczak : Pour que vivent les enfants, 2015)

La réussite scolaire est aujourd'hui au cœur de la société française dans la mesure où elle détermine l'avenir des citoyens de demain. Malgré cela, la réussite de tous les élèves est loin d'être une réalité dans la mesure où la France est un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance dans PISA (2018) est le plus fort. En effet, nous constatons une différence de 107 points entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé (moyenne OCDE : 89 points). Le système scolaire français a en effet tendance à accentuer les inégalités malgré le souhait de l'École de servir d'ascenseur social et la demande des instructions officielles qui insistent sur la réussite de tous les élèves. Alors, comment cela se fait-il que nous n'arrivions pas à changer les choses ? Car non, l'échec scolaire n'est pas une fatalité contre laquelle il est impossible de lutter. C'est « l'indifférence aux différences » qui reproduit les inégalités, affirme Bourdieu. En effet, la pédagogie traditionnellement mise en place dans les classes françaises consiste à apprendre la même chose en même temps à tous les élèves d'une classe ou d'un niveau, ce qui présuppose que tous les élèves sont capables d'intégrer les mêmes apprentissages au même moment et de la même manière. Cependant, il a été démontré à maintes reprises que les élèves n'arrivent pas vierges de toutes connaissances et que toutes les classes sont hétérogènes.

Dans le rapport Thélot d'octobre 2004 pour la réussite de tous les élèves, une citation de Marguerite Yourcenar nous a particulièrement marquée : « Il y a peu d'hommes auxquels on ne puisse apprendre convenablement quelque chose. Notre grande erreur est d'essayer d'obtenir de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas, et de négliger de cultiver celles qu'il possède. » (p.6). Cette citation illustre parfaitement la réalité qui est que tous les élèves sont capables de réussir et que, malgré la situation d'hétérogénéité présente dans toutes les classes, il suffit d'adapter son enseignement en partant de ce qu'ils maîtrisent pour les amener au maximum de leurs capacités. Pour cela, il est nécessaire de mettre en place une différenciation pédagogique efficace car chacun a un rythme d'apprentissage, des techniques d'étude, des intérêts, des capacités, des buts... différents.

Cependant, au cours des différents stages que nous avons effectués dans le cadre de notre master MEEF, nous n'avons pas nécessairement constaté une ignorance de l'hétérogénéité

des classes ni même un manque de volonté pour différencier mais plutôt une impuissance des enseignants qui ont des difficultés à mettre en place des dispositifs vraiment efficaces. Ce constat est d'ailleurs également relevé par le rapport 2018 du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui a montré que « plus d'un élève en France sur trois déclare penser que son professeur n'apporte jamais ou seulement parfois de l'aide supplémentaire en cours lorsque les élèves en ont besoin (moyenne OCDE : un sur quatre) ».

Dans le cadre du domaine “Dimension collective et inclusive du métier d'enseignant”, nous travaillons plus particulièrement sur les pédagogies alternatives. Le thème de la différenciation pédagogique dans ces démarches nous intéresse tout particulièrement. En effet, les programmes insistent sur une volonté de faire réussir tous les élèves et, pour cela, la différenciation pédagogique semble primordiale. Différentes questions se sont donc imposées à nous au fil de nos lectures :

- Comment faire réussir tous les élèves tout en respectant les instructions officielles ?
- Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? Pour quelles raisons et dans quel but ?
- Comment différencier de manière efficace ?

Nous pensons que cette carence de différenciation pédagogique est intimement liée à la pédagogie classiquement frontale qui est encore très présente dans le système scolaire français. Jean Houssaye (2014) dit d'ailleurs de la pédagogie traditionnelle : « non seulement elle existe, non seulement elle est très présente, mais l'aujourd'hui de la pédagogie traditionnelle c'est d'être la pédagogie d'aujourd'hui. » (p.278). Cette manière d'enseigner est en effet difficilement compatible avec l'idée de différenciation. Au cours de nos différents stages, nous avons pu constater qu'il est en effet très difficile pour les enseignants de mettre en place des dispositifs répondant efficacement à l'hétérogénéité de leurs élèves. Les tentatives que nous avons pu observer s'assimilent souvent plus à une adaptation au niveau de l'élève (simplification de l'activité ou de la leçon) qu'à de la différenciation pédagogique. Par ailleurs, différencier doit permettre à tous les élèves d'atteindre le maximum de leurs capacités, il faut donc veiller à ce que cela ne concerne donc pas uniquement les élèves en difficultés.

Depuis quelque temps, les pédagogies alternatives connaissent un essor assez important. En effet, celles-ci tentent de mettre l'élève au cœur des apprentissages en lui rendant sa place d'acteur principal de sa formation. Nous nous sommes donc naturellement tournée vers ces pédagogies alternatives afin de voir ce qui se faisait ailleurs pour en tirer les avantages en matière de différenciation dans l'intérêt de la réussite de tous. Le but étant de déterminer si ces pédagogies ont un véritable impact sur la différenciation pédagogique et la réussite de tous les élèves.

Devant la difficulté des enseignants à mettre en place une différenciation pédagogique efficace, nous nous sommes dit que cette gestion de l'hétérogénéité pouvait difficilement reposer sur ces derniers uniquement. En effet, lorsqu'il différencie, l'enseignant ne peut pas être présent auprès de tous les élèves en même temps. Cependant, il n'est pas la seule source de savoir au sein de la classe et c'est ce sur quoi s'appuient les pédagogies coopératives. En effet, la différenciation peut très bien s'appuyer sur la coopération entre les élèves qui fait de l'hétérogénéité de la classe une véritable source d'apprentissage. Nous nous sommes donc intéressées aux nombreuses formes de pédagogies coopératives : les plus notoires étant la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle (F. Oury) qui en découle. Nous nous sommes en effet intéressée à analyser la manière dont elles prennent en charge l'hétérogénéité des élèves.

Notre mémoire traitera donc des pédagogies coopératives comme moyen de faciliter la mise en place de la différenciation pédagogique à l'école élémentaire.

Nous présenterons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel nous aborderons à la fois la différenciation pédagogique et les pédagogies coopératives. Puis, nous introduirons notre problématique et nos hypothèses. Enfin, nous poursuivrons en explicitant la méthodologie de recherche utilisée ainsi que les raisons qui nous ont poussé à la choisir.

La pédagogie traditionnellement utilisée dans le système scolaire français rencontre de nombreuses difficultés à gérer l'hétérogénéité présente dans les classes, c'est pourquoi nous nous sommes intéressée aux pédagogies coopératives afin de comprendre comment elles parvenaient à transformer cette disparité en source de savoir. Cela nous a entraînée vers la problématique suivante : En quoi les pédagogies coopératives facilitent-elles la mise en place de la différenciation pédagogique à l'école élémentaire ?

I. Cadre théorique

1. Différenciation pédagogique

*" Différencier, c'est avoir le souci de la personne
sans renoncer à celui de la collectivité. "*

(P. MEIRIEU, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, 1989, p.146)

1.a. Définitions

La différenciation pédagogique découle de préoccupations ancestrales soucieuses d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Il est malgré tout difficile de la définir dans la mesure où elle découle d'une assez importante diversité de sources. Le terme est inventé par Louis Legrand en 1970 à l'occasion de la mise en place des collèges « expérimentaux » mais le concept est en réalité plus ancien surtout si on le réduit à l'individualisation qui régentait le travail des précepteurs. Les balbutiements de la différenciation trouvent leur origine au début du XXème siècle aux États-Unis avec le plan Dalton et les expériences de Winnetka dont s'inspirera l'éducation nouvelle qui se développera en Europe pendant la première moitié du XXème siècle. Chaque mouvement de l'éducation nouvelle s'étant approprié cette notion, il est difficile de la définir car elle recouvre plusieurs pratiques qui peuvent être très différentes.

On retrouve malgré tout des constantes notamment chez les fondateurs de l'éducation nouvelle (Decroly, Claparède et Freinet). Jean-Michel Zakhartchouk (2001) parvient ainsi à dégager quelques notions de bases de la différenciation pédagogique, à savoir :

- le refus d'un chemin d'apprentissage unique qui serait imposé par le maître mais « au contraire l'utilisation de toutes les ressources possibles pour permettre d'apprendre » (diversité des démarches et des outils) ;
- Donner aux élèves des techniques variées et le temps qui leur sont nécessaires pour accéder aux différents apprentissages, ils s'approprient alors les différentes connaissances et compétences par de différents processus dont font partie le tâtonnement et l'erreur ;
- L'hétérogénéité, qu'elle soit en termes de représentations, de besoins ou de centres d'intérêt, est perçue comme bénéfique à l'apprentissage et non plus comme un obstacle ;
- L'enseignant « n'est plus le dispensateur du savoir de savoir, mais le médiateur, l'accompagnateur, le régulateur, celui qui facilite l'appropriation du savoir. ».

Comme le notait P. Meirieu dans la postface de *L'école mode d'emploi* (1990), « la pédagogie différenciée est apparue comme une pensée à la fois de synthèse et d'ouverture : elle intégrait les apports des différents courants pédagogiques et, sans nier leur spécificité ni

travestir leurs propositions, permettait de les mettre en cohérence au service des élèves » (p.).

Ainsi, plusieurs chercheurs ont tenté de définir la différenciation pédagogique et, parmi eux, Halina Przesmycki (2008) affirme qu'il s'agit d'une pédagogie de processus qui « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. » (p.10).

Pour Meirieu (2004), la différenciation pédagogique « consiste à diversifier les activités de telle manière que chacun soit, tout à la fois, guidé dans ses apprentissages et accompagné dans l'accession à son autonomie » (p.183). Il s'agit donc d'utiliser différentes méthodes de manière simultanée afin que tous les élèves puissent atteindre un même objectif par le biais qui leur est propre tout en proposant des temps de travail individuels pendant lesquels l'enseignant veillera à repérer les méthodes de chacun. Meirieu précise par ailleurs ses propos en affirmant l'importance de la collectivité malgré des parcours d'apprentissages différents. Il ajoute en effet qu'« on ne tirera vraiment profit d'un temps de travail individuel avec une démarche spécifique que si l'on peut aussi se confronter avec d'autres qui ont travaillé autrement » (p.184). Il ajoute que la différence est source d'apprentissage. En effet, ce qui est identique permet de confirmer nos certitudes tandis que la différence amène une confrontation susceptible de provoquer un conflit socio-cognitif.

Pour finir, Philippe Perrenoud (1996) nous dit que « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui ».

On pourrait alors synthétiser en définissant la différenciation pédagogique comme une démarche utilisée par l'enseignant pour tenter d'amener tous ses élèves vers un objectif commun en faisant en sorte que chacun d'eux utilise la voie la plus appropriée pour lui, sans renoncer à la collectivité de l'enseignement. En effet, la différenciation doit pouvoir intégrer des temps d'enseignement pendant lesquels tous les élèves travaillent la même notion, même si cela peut se faire par différents procédés. La collectivité est également un atout pour la différenciation, notamment grâce à l'entraide et au tutorat.

1.b. Les différentes manières de différencier

La différenciation pédagogique doit passer par différents moyens pour être optimale afin d'être adaptée à tous les élèves et à tous les enseignements. Il est donc possible de jouer avec les variables pour différencier mais également d'utiliser la différenciation successive ou la différenciation simultanée et, pour finir, il est possible de passer par l'évaluation pour différencier.

Pour différencier, l'enseignant peut jouer sur plusieurs variables afin de rendre les apprentissages accessibles pour le plus grand nombre. Ces variables sont les suivantes :

- Temps : déroulement (alternance de plusieurs modalités de travail par exemple), rythme de travail des élèves, régulations au cours de l'activité, temps laissé à l'élève pour acquérir les compétences et connaissances...
- Espace : lieu de l'activité, environnement matériel, organisation physique de l'espace...
- Situations d'apprentissages : contenus, présence ou non d'un obstacle qui est lui-même identifié ou non, sens de l'activité, activité plus ou moins stimulante, clarté de ce que doit faire l'élève...
- Stratégies d'appropriation/démarches : formulation de la consigne, formes des exercices, présentation de l'activité, contenus...
- Sens des apprentissages
- Supports et outils d'apprentissage : tableaux, jeux, manipulation, matériel, aides, cahier...
- Modes de différenciation : degré de guidage, mode de regroupement, groupes hétérogènes ou homogènes...

La différenciation pédagogique est indispensable pour permettre de faire de l'hétérogénéité des classes un pilier sur lequel les apprentissages peuvent prendre appui. Cependant, Philippe Perrenoud (1996) affirme qu'il faut faire attention à ce que les élèves ne s'enferment pas dans une seule méthode qui certes, leur convient, mais qui ne sera pas nécessairement toujours adaptée aux apprentissages. Pour étendre leur répertoire méthodologique il est donc nécessaire que la différenciation pédagogique n'occupe pas, pour chaque élève, la totalité du temps scolaire. Il est en effet primordial de donner la possibilité aux élèves d'élargir leurs compétences méthodologiques pour leur permettre d'utiliser une méthode qui convient à la fois à leurs spécificités individuelles mais également aux savoirs et savoir-faire qu'ils souhaitent maîtriser. Cependant, la différenciation successive est une manière de différencier qui peut permettre aux élèves de découvrir plusieurs méthodes de travail.

Cette manière de différencier permet à l'enseignant de garder une progression collective qui, en alternant les manières de travailler un même objectif, permet aux élèves de s'ouvrir à plusieurs méthodologies. Effectivement, la différenciation successive consiste à utiliser successivement différents outils et supports (écriture, parole, image, gestes, informatique...) mais aussi différentes situations d'apprentissage (exposé collectif, travail individualisé, travaux de groupes...). Cette manière de conduire les apprentissages permet à tous les élèves de se confronter à plusieurs méthodes de travail tout en abordant le savoir sous plusieurs angles afin que chacun puisse se l'approprier.

La différenciation successive, comme elle est décrite ici par P. Perrenoud (1996), semble donc être la solution idéale pour permettre de répondre à l'hétérogénéité des classes mais c'est une méthode très chronophage. Il est donc nécessaire d'alterner cette méthode avec la différenciation simultanée qui consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant, précisément, à ses besoins et à ses possibilités pour travailler une partie de la progression des apprentissages. Il est essentiel, dans cette forme de différenciation, de disposer d'outils rigoureux pour éviter la dispersion : en utilisant, par exemple, des plans de travail individuels sur des objectifs précis et qui feront l'objet d'évaluations régulières.

La différenciation pédagogique doit passer par de nombreux biais pour être la plus efficace possible et l'évaluation en fait partie ; il s'agit même d'un des piliers indispensables de la différenciation.

L'évaluation diagnostique en début de module d'apprentissage permet à l'enseignant de faire un état des lieux du niveau de départ des élèves. En effet, il est impossible de mettre en place un dispositif efficace pour s'adapter aux différences entre les élèves dans les classes si nous ne connaissons pas la nature de cette hétérogénéité.

À l'intérieur d'un module, l'évaluation formative doit également être utilisée à bon escient pour assurer le suivi des apprentissages en cours et permettre une régulation optimale en cas de besoin. Cette évaluation n'a cependant pas besoin d'être standardisée, un travail ordinaire peut tout à fait faire l'objet d'une évaluation formative. Il y a ici plusieurs objectifs qui se cachent derrière. Pour l'enseignant, cela lui permet de mesurer l'évolution des élèves au sein de la séquence afin de mettre en place des dispositifs adaptés pour réguler les apprentissages. Pour l'élève, l'évaluation formative a pour but de faire un point sur ce qui est acquis et ce qu'il lui reste encore à assimiler. Il est en effet très important que l'enseignant prenne le temps de faire un feed-back individuel à chacun car cela va permettre aux élèves de cibler les compétences qui ne sont pas encore acquises.

Philippe Perrenoud (1997) affirme qu'il serait envisageable de repousser l'évaluation sommative à la fin du cycle d'apprentissage si ce n'est à la fin de la scolarité obligatoire mais cela serait difficilement envisageable dans la mesure où elle est trop ancrée dans le système éducatif français ainsi que dans notre société. De plus, il souligne que même si l'on mettait en place des évaluations informelles, il est nécessaire de faire des bilans plus formels pour :

- Tenir informés les élèves et leurs proches
- Faire un retour sur son efficacité au système éducatif : l'évaluation permet en effet à l'éducation nationale de se rendre compte du niveau général des élèves français et de voir quels domaines doivent être priorités.
- Réguler l'orientation dans le réseau modulaire : permet de se rendre compte du niveau de chacun des élèves afin de voir quels modules d'apprentissages sont accessibles pour lui ainsi que ceux qu'il doit encore travailler pour accéder à des modules supérieurs.
- Valider des connaissances et des compétences pour notifier de leur acquisition en cas de changement d'école, de classe...

1.c. Différenciation, individualisation et personnalisation

L'individualisation et la personnalisation sont deux manières de concevoir les moyens de répondre aux besoins de chaque élève. Elles sont toutes deux assez répandues, c'est pourquoi il nous a semblé nécessaire d'aborder ces conceptions. Nous allons ici nous pencher sur chacune d'elles pour voir ensuite où est la place de la différenciation pédagogique.

S. Connac (2012) définit l'individualisation comme « l'ensemble des organisations pédagogiques qui confient un travail particulier à chaque élève » (p.17). Elle constitue donc une réponse individuelle de l'enseignant aux besoins propres à un élève en difficultés. L'individualisation des apprentissages correspond alors à des moments où l'élève travaille seul grâce à des outils mis en place par l'enseignant afin de le faire progresser. L'individualisation des apprentissages peut se diviser en trois sous-catégories qui sont :

- Le travail individuel : « chaque élève doit effectuer un travail sans interaction, adapté à chacun ou le même pour tous » (Ibid.) ;
- Le travail isolé : « des élèves identifiés comme “à profils spécifiques” sont écartés de la classe pour effectuer un travail adapté avec un autre enseignant ou en dehors des horaires de la classe entière » (Ibid.) ;
- Le travail individualisé : « chaque élève reçoit ou choisit un travail qui lui correspond et dispose de plusieurs modalités pour l'effectuer » (Ibid.).

L'individualisation, bien qu'elle réponde au souci d'adaptation à l'hétérogénéité, n'est malgré tout pas souhaitable dans la mesure où elle est « pédagogiquement intenable car elle demande un temps de travail impossible à l'enseignant [mais elle] est aussi intenable pour l'élève car il ne peut pas travailler tout le temps seul. » selon F. Jarraud (2012).

Sylvain Connac (2012) dit de la personnalisation des apprentissages qu'elle est « à l'équilibre entre un processus de socialisation qui pourrait dépersonnaliser et un autre d'individualisation qui risquerait d'isoler » (p.18). La personnalisation s'appuie en effet sur des besoins et des capacités partagés par plusieurs élèves afin qu'ils puissent déterminer leur projet de travail les mettant ainsi en position d'« agent principal de [leur] éducation » (Le Gal, J. 1991 cité par Connac, S. 2012). Elle permet en effet aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages en permettant de faire entrer en résonance les trois piliers de la structuration des connaissances à savoir, selon Not, L. (1979) cité par Connac, S. (2012, p.20) :

- L'autostructuration qui fait de l'apprenant le seul producteur de sa connaissance ;
- L'hétérostructuration qui fait de l'enseignant le transmetteur de la connaissance à l'apprenant ;
- L'interstructuration qui fait de la connaissance une reconstruction par l'apprenant d'un savoir préexistant.

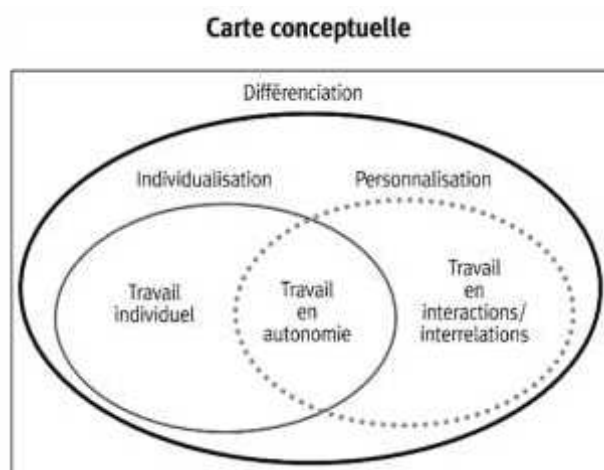


Figure 1 : Carte conceptuelle de la différenciation pédagogique (Connac, 2014, p.95)

La personnalisation se décline en trois types de situations d'apprentissage qui sont : l'approche didactique, le travail individualisé et les interactions coopératives. L'approche didactique est assez proche de ce qui se fait en pédagogie traditionnelle dans la mesure où elle aborde les connaissances par disciplines de manière collective ou en groupes de compétences avec la

présence de l'enseignant. La construction des connaissances se fait cependant en partant des représentations des élèves et en les mettant face à un obstacle à franchir (approche socio-constructiviste). Le travail individualisé, quant à lui, a été emprunté à l'individualisation des apprentissages (voir ci-dessus) tandis que les interactions coopératives relèvent de toutes les interactions qui ont lieu entre pairs. Effectivement, les travaux effectués à plusieurs relèvent des interactions coopératives mais également le tutorat (plus ou moins explicite) qui se fait lors du travail individualisé et qui permet de désystématiser la permanence de l'étayage par l'enseignant.

La différenciation pédagogique doit manier le plus de méthode possible afin de s'adapter au mieux à l'hétérogénéité des classes. Cependant, elle doit faire attention à ne pas tomber dans l'individualisation qui est attrayante dans la mesure où, à première vue, elle paraît être la seule méthode qui permette vraiment de faire progresser au mieux chaque élève. Cependant, les interactions entre pairs sont très fécondes et sont nécessaires pour faire progresser les élèves. Plus particulièrement, lorsque l'hétérogénéité est prise en charge de la bonne manière, elle est génératrice d'une progression amenant tous les élèves à progresser grâce à l'effet vicariant de l'apprentissage. Jean-Marc Turban (2005) définit cette notion comme étant « un apprentissage par prise d'indice, analyse et reproduction : l'élève progresse en observant le savoir-faire d'un élève plus expert. ». Les élèves les plus performants progressent malgré tout tandis que cela permet aux élèves en difficultés de développer leurs connaissances et leurs compétences bien plus rapidement.

1.d. Enjeux et difficultés

Selon les sept postulats de BURNS, cités par B. Robbes (2009), il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques d'étude, qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, qui possèdent le même répertoire de comportements. Il n'y a pas non plus deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt, qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. La différenciation pédagogique répond donc à un besoin intellectuel des élèves puisqu'elle permet justement de respecter leurs spécificités. Le but de la différenciation est, nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, d'essayer de faire réussir tous les élèves en leur permettant d'atteindre le maximum de leurs capacités. En effet, dans l'idéal il s'agirait d'essayer de réduire les écarts entre les élèves les plus performants et ceux qui sont en difficultés mais c'est quelque peu utopique dans la mesure où ils ne sont pas tous capables d'atteindre le même niveau. C'est

en ayant en tête les postulats de Burns qu'il faut faire évoluer les choses mais la différenciation doit également prendre en compte d'autres caractéristiques telles que :

- Les enseignants doivent montrer aux élèves qu'ils croient en eux pour que les élèves puissent à leur tour croire qu'ils sont capables de réussir.
- Apporter l'aide nécessaire pour faire progresser les élèves.
- Les enseignants doivent faire un retour à leurs élèves pour que ceux-ci puissent savoir où ils en sont dans leurs apprentissages.

Philippe Perrenoud parvient parfaitement quant à lui à mettre en mots les difficultés sous-jacentes à la différenciation pédagogique dès les premières lignes de l'introduction de son livre intitulé *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action* (1997) :

« Différencier l'enseignement, c'est faire en quelque sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations fécondes pour lui. Pour réaliser cette idée simple, il faut profondément changer l'école. Ajoutons immédiatement qu'adapter l'action pédagogique à l'apprenant, ce n'est, pour autant, ni renoncer à l'instruire, ni en rebattre sur les objectifs essentiels. Différencier, c'est donc lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte. » (p.)

En effet, la différenciation pédagogique demande de nombreuses modifications pour qu'elle soit optimale. La seconde difficulté mise en lumière ici est de parvenir à adapter les apprentissages pour que tous les élèves se les approprient, en changeant la forme sans changer le fond. En effet, il ne doit pas s'agir d'adapter le niveau des apprentissages pour qu'il s'adapte au niveau actuel de l'élève, le but est malgré tout de les faire progresser. La dernière difficulté, et non des moindres pour mettre en place la différenciation pédagogique, est qu'il est indispensable de croire au postulat d'éducabilité de Philippe Meirieu. En effet, il est indispensable d'être convaincu du fait que tous les élèves, même ceux qui ont connu jusqu'alors un très grand nombre d'échecs, sont éducatibles et qu'il suffit simplement de trouver la méthode d'apprentissage qui convient à chacun.

2. Pédagogies coopératives

*« J'ai inventé la pédagogie institutionnelle
pour protéger mes élèves de moi. »*

Fernand Oury

2.a. Qu'entend-on par pédagogies coopératives ?

L'éducation nouvelle a vu le jour au début du XX^e siècle, elle s'inspire de la pédagogie active en mettant en avant l'importance de l'exploration et de la coopération dans les apprentissages. Tous les domaines éducatifs sont ici valorisés au même niveau même si l'accent est notamment mis sur la formation à la vie sociale. Effectivement, les élèves participent à l'élaboration des règles qui définissent leurs droits et leurs devoirs. Les pédagogies coopératives sont issues du mouvement de l'éducation nouvelle et découlent des travaux de grands pédagogues confrontés au terrain tels que Célestin Freinet, Fernand Oury, Barthélémy Profit et bien d'autres.

Les pédagogies coopératives correspondent à des méthodes d'enseignement mettant en avant la coopération comme source d'apprentissage. La coopération est en effet omniprésente dans les classes coopératives, permettant ainsi aux élèves confrontés à une difficulté de solliciter un camarade pour l'aider à la surmonter. Cette coopération peut également prendre des formes plus formelles avec le tutorat : tous les élèves sont reconnus comme étant plus ou moins experts dans des domaines précis et peuvent alors venir en aide à leurs camarades qui rencontrent des difficultés dans les domaines où ils sont moins compétents qu'eux. Le but ici est double. Non seulement cela facilite la gestion du groupe classe et de son hétérogénéité puisque l'enseignant n'est plus la seule source de savoir ; mais cela valorise également les élèves en mobilisant leurs connaissances et leurs compétences pour les mettre au service de leurs camarades, donnant ainsi du sens aux apprentissages puisqu'ils y trouvent un intérêt social. Les sources d'information sont alors multipliées tout en étant de surcroît plus accessibles pour l'enfant dans la mesure où ses camarades peuvent facilement reformuler de manière à faciliter la compréhension. Selon Sylvain Connac (2014), « c'est cette double opération de mobilisation / adaptation qui renforce les apprentissages [de l'élève tuteur] afin qu'ils deviennent à la fois authentiques et durables » (p.14).

Cette manière de faire fonctionner la classe permet aux élèves d'apprendre des valeurs citoyennes fondamentales en les pratiquant au quotidien et plus particulièrement pour ce qui est de la notion de fraternité. La coopération entre les élèves leur permet en effet d'apprendre à être fraternels dans la mesure où elle renforce le lien entre les individus au sein de la classe : travail

en groupe, formes coopératives collectives (conseils coopératifs d'enfants), formes coopératives symétriques (entraide) ou asymétriques (aide, tutorat). Cela leur permet en effet d'apprendre à travailler avec les autres mais aussi à concevoir l'autre dans sa différence comme quelqu'un d'important.

Cependant, la coopération dans ces pédagogies n'est pas une fin en soi dans le sens où le but premier n'est pas d'inculquer ces valeurs aux élèves ; la coopération est en effet un moyen d'apprentissage. Au cours d'une conférence (2017), Sylvain Connac souligne d'ailleurs le fait que les textes officiels encouragent la coopération mais ne cherchent pas à s'en servir de levier pour la différenciation pédagogique. Les mentions de la coopération dans les textes de l'Éducation Nationale sont en effet souvent évoquées comme « un dispositif d'enseignement moral et civique, ou de climat scolaire ou en lien avec la valeur républicaine de la fraternité » (Connac, 2017) et on ne fait pas de lien direct entre l'organisation de la coopération et ce que les élèves apprennent. Cependant, c'est une vision assez réductrice que de percevoir la coopération de cette manière. Selon Connac (2017), si l'on souhaite travailler le développement des habiletés sociales chez nos élèves, il vaudrait mieux utiliser des dispositifs tels que la démarche de projet qui sont plus appropriés. Les pratiques coopératives de classe sont nombreuses et variées et cet empan permet d'enrichir le lien entre coopération et processus d'enseignement / apprentissage.

2.b. Coopération et différenciation pédagogique

Les pédagogies coopératives ont réinventé la manière dont les enfants peuvent avoir accès au savoir. Celui-ci est présent dans la classe par l'intermédiaire de la guidance de l'enseignant, c'est-à-dire par l'attention que porte le formateur à la progression de chacun des apprenants, mais pas seulement : les élèves sont capables de devenir vecteurs d'un certain nombre d'informations qui, comme l'affirme S. Connac (2014), ont souvent déjà été mises « à disposition par l'enseignant, directement via une consigne orale, ou indirectement par l'intermédiaire de matériel didactique déjà présent dans la classe ou l'école » (p.13-14). L'adulte n'est alors plus la seule source de savoirs dans la classe ce qui lui permet d'être délesté d'un certain nombre de micro-tâches (techniques et organisationnelles notamment) et ainsi porter son attention sur des tâches didactiques beaucoup plus fortes. Effectivement, l'enseignant peut ainsi se dégager du temps pour de l'étayage ou encore pour prendre un groupe de besoin en charge par exemple. Sylvain Connac (2017) explique alors que, en théorie, la classe devient un « réseau d'échanges de savoirs » et donc un support naturel et authentique de diversification d'entrée dans les savoirs.

Dans la pratique, l'apprentissage est un processus long sur lequel la coopération intervient de manière adaptée à chaque étape. Ces phases de l'apprentissage sont d'ailleurs décrites dans le modèle des « Quatre étapes de l'enseignement » de Martin M. Broadwell (1969), cité par Connac (2017) :

- Incompétence inconsciente : “je ne sais pas que je ne sais pas et je me porte très bien”
- Incompétence consciente : “je sais que je ne sais pas”

Cette phase est intéressante mais risquée. Elle déclenche des émotions désagréables (perte de repères) et certains élèves développent même des stratégies de contournement de cette phase en ne faisant pas l'effort d'apprendre. Il est donc primordial de faire en sorte de développer la confiance en soi des élèves.

Cependant, cette étape est indispensable pour créer de la curiosité, du désir d'apprendre et surtout des questionnements chez les élèves.

- Compétence consciente : “je sais que je sais”

Contrairement à la phase précédente, celle-ci confère aux enfants des émotions positives. Le cerveau est en effet récompensé par des hormones (ocytocine et dopamine) qui sont des formes de récompense chimique.

Néanmoins, l'entrée dans cette phase n'est pas systématique dans le sens où la réponse à leur questionnement peut ne pas être suffisante pour provoquer le changement d'état de leurs connaissances/compétences.

- Compétence inconsciente : “je ne sais plus que je sais”

Cette phase correspond au développement d'automatismes (mémorisation et appropriation) sur ce qui a été compris dans la phase précédente. Les élèves sont alors capables de réutiliser ces compétences ou ces connaissances dans différents contextes. C'est à ce niveau de maîtrise que nous pouvons dire qu'un élève a appris, il peut donc passer à l'apprentissage de savoirs plus sophistiqués.

La différenciation pédagogique est conçue comme un double projet selon P. Perrenoud (1997) : celui d'organiser la classe de telle manière à ce que le temps scolaire soit bénéfique à tous les enfants dans un objectif de progression mais aussi celui de participer de manière effective à la lutte contre le développement des inégalités par l'école.

Les pédagogies coopératives organisent le temps scolaire de manière à ce qu'il soit bénéfique à tous les élèves notamment grâce au travail en groupe qui est utilisé pour les faire passer de la phase d'incompétence inconsciente à celle d'incompétence consciente. En effet, l'objectif premier du travail en groupe est ici que les élèves confrontent leurs idées et qu'ils

entrent en désaccord. Le conflit socio-cognitif ainsi déclenché n'est la plupart du temps pas suffisant pour permettre de créer des connaissances chez les élèves. Le travail en groupe permet donc aux élèves de confronter leurs conceptions initiales pour les faire entrer dans la phase d'incompétence consciente par la fabrication d'un questionnement. Le but du travail en groupe étant d'essayer de faire en sorte que ce questionnement soit commun à toute la classe. Selon Connac (2017), il vaut mieux consacrer son attention et son travail à l'émergence de ce questionnement chez les enfants plutôt qu'à créer de la différenciation pédagogique qui pourrait se révéler stigmatisante. La réponse aux questions des élèves, donnée par l'enseignant, est alors accueillie comme une réponse à des questions qu'ils se posent et « c'est radicalement différent d'autres situations où les élèves reçoivent des réponses à des questions qu'ils ne se posent pas du tout » (Connac, 2017). La situation coopérative est une situation authentique qui enrôle les élèves, permettant ainsi d'avoir un impact d'autant plus important pour leur permettre au mieux d'entrer dans la phase de compétence consciente. Le but est ici de faire en sorte que tous les enfants soient en situation de réussite au cours de leurs apprentissages. Tous pourraient ainsi recevoir cette dose de récompense chimique (cf. compétence consciente) et pas seulement les meilleurs élèves. C'est d'autant plus important pour les élèves qui ont développé des stratégies de contournement dans la mesure où ces enfants renoncent aux apprentissages car ils ne sont jamais récompensés.

Alors, comment créer ces groupes ? Pendant longtemps, la question de la création des groupes était un problème pédagogique insoluble. Connac (2017) s'attarde sur cette question au cours de sa conférence pour expliquer cette situation. En effet, il expose le fait que les groupes constitués par les enseignants posent souvent problème dans la mesure où certains élèves sont mécontents de leur groupe et ne s'engagent pas autant qu'ils le devraient. De plus, Connac (2017) exprime également que, lorsque ces groupes sont homogènes, les élèves compétents progressent beaucoup mais cela a un effet catastrophique sur les élèves en difficultés. Les groupes hétérogènes peuvent être une bonne idée si le but est de se servir de l'effet vicariant de l'apprentissage mais ils posent également problème. En effet, Connac (2017) dénonce cette situation dans la mesure où les élèves s'en rendent souvent compte et ont tendance à laisser faire l'élève qui "sait" plutôt qu'à chercher collectivement et à créer des désaccords aboutissants au questionnement. Selon lui, cela s'explique du fait que, si l'enseignant n'expose pas clairement son objectif, la création de groupes induit un climat de compétition puisqu'ils doivent exposer ce qu'ils ont trouvé à la fin. Une autre façon de faire qui a été exposée par Connac (2017) est de laisser les groupes se créer par affinités mais dans ce cas, il y a toujours trois ou quatre enfants qui se retrouvent seuls et que l'enseignant met donc ensemble. Il explique

que si les autres groupes n'ont pas voulu d'eux c'est souvent parce qu'ils ont tendance à gêner le bon déroulement du travail et ce groupe est souvent ingérable. Dans sa conférence, Connac (2017) développe une alternative, qu'il développe avec des collègues chercheurs, et qui semble fonctionner. Cette alternative correspondrait à un tirage au sort pendant lequel ne sont pris en compte que les élèves souhaitant travailler en groupe. Cette manière de faire est plus facilement acceptée pour deux raisons : les groupes changeant à chaque fois, s'ils sont dans un groupe qui ne leur plaît pas celui-ci changera la prochaine fois (d'autant plus que c'est pour dix à quinze minutes) mais aussi parce que la variable "hasard" fait qu'ils ne peuvent en vouloir à personne. Mais alors, comment imaginer qu'on puisse laisser travailler seuls les élèves qui le souhaitent au sein même d'une pédagogie coopérative ? Ces derniers doivent assumer leur choix et rester seuls jusqu'à la fin. L'utilisation du travail en groupe étant régulière en pédagogie coopérative, le fait de travailler seul sans comprendre pendant dix minutes presque quotidiennement peut s'avérer très éprouvant. Il s'agit ici d'un détour pédagogique permettant de faire travailler en groupe les élèves, qui de prime abord étaient réticents, non pas parce que l'enseignant leur a demandé mais parce qu'ils en perçoivent l'intérêt. Ils adoptent ainsi naturellement un autre rapport au savoir.

Cependant, le développement d'automatismes permettant d'entrer dans la phase de compétence inconsciente ne se fait pas sous forme de travail en groupe. L'apprentissage s'effectue en effet de manière individuelle sous la forme d'entraînement. S. Connac (2017) affirme que la correction collective des exercices d'entraînement provoque une perte de temps. Il existe une manière plus efficace concernant la correction. En effet, il vaut mieux utiliser la forme de coopération la plus à même de prendre en compte la diversité des élèves à savoir les systèmes coopératifs asymétriques (aide et tutorat).

En effet, même en donnant les mêmes exercices d'entraînement à toute la classe (ce qui correspond à un dispositif relevant plutôt de la pédagogie traditionnelle), nous pouvons très bien imaginer une personnalisation des apprentissages par le biais des interactions coopératives. Les cinq premières minutes sont alors un temps de travail individuel pendant lequel chacun des élèves s'approprie la consigne et cherche seul. Une fois ces cinq minutes écoulées, ils peuvent demander de l'aide s'ils en ressentent le besoin aux élèves ayant le statut de tuteur.

Le statut de tuteur peut s'obtenir de plusieurs manières en fonction des formes de pédagogies coopératives pratiquées. Le plus important étant de respecter le principe de réciprocité développé par C. Hébert-Suffrin et expliqué par S. Connac pendant sa conférence en 2017. Celui-ci consiste à affirmer que « pour que la coopération asymétrique puisse avoir des effets pédagogiques intéressants, chaque membre de la communauté coopérative a besoin

d'occuper alternativement la fonction d'aidant et la fonction d'aidé » (Connac, 2017). C'est primordial dans la mesure où, si on crée une caste d'aidants et une caste d'aidés, ce sont toujours les mêmes élèves qui sont valorisés tandis que les autres s'enferment dans une case dévalorisante. Cette situation exacerbe alors encore plus les inégalités qu'un cours magistral dans lequel on ne prend pas en compte l'hétérogénéité des élèves.

Cependant, pour que la communauté coopérative soit efficace concernant ces interactions asymétriques, il est nécessaire de disposer d'un nombre important de tuteurs. En pédagogie institutionnelle, ce statut s'obtient grâce aux ceintures de compétences. Chaque élève qui rencontre une difficulté peut en effet demander de l'aide à n'importe quel camarade tant que celui-ci possède une ceinture de compétence plus haute que lui en ce qui concerne le domaine dans lequel il rencontre un blocage. S. Connac (2017) défend quant à lui l'idée que tous les élèves peuvent devenir tuteur s'ils le souhaitent sous réserve de quatre conditions :

- Être volontaire pour avoir le statut de tuteur : si nous obligeons un élève à être tuteur, il va très certainement développer des stratégies de sur-étayage pour se débarrasser au plus vite de son devoir
- Avoir reçu une formation sur ce que veut dire "expliquer quelque chose à quelqu'un" et sur ce que veut dire "demander quelque chose à quelqu'un"
- Réussir une évaluation sur cette formation pour manifester la compréhension et la maîtrise de ces savoirs (puisque par la suite il s'établit un principe de confiance)
- Possibilité de perdre le statut de tuteur en cas d'utilisation abusive (certains élèves peuvent se servir de ce statut pour "dominer" leurs camarades par exemple).

Tous les élèves peuvent selon lui être tuteurs dans la mesure où le tutorat s'effectue majoritairement sur des micro-tâches (consignes, compréhension d'un certain vocabulaire...). De surcroît, la formation insiste sur le fait qu'une des compétences de tuteur est de savoir dire quand nous n'avons pas la capacité de répondre à la question, d'autant plus que la personne aidée peut très bien demander à un autre tuteur ou à l'enseignant qui reste malgré tout présent pour étayer si besoin.

2.c. Dispositifs pédagogiques spécifiques aux pédagogies coopératives

Les pédagogies coopératives utilisent différents dispositifs pédagogiques qui leur sont propres. Fernand Oury les appelle d'ailleurs « institutions », d'où le terme de pédagogie institutionnelle. Certaines de ces institutions découlent des outils pédagogiques inventés par Célestin Freinet (conseil, plan de travail...) tandis que d'autres ont été inventées par son créateur (ceintures par exemple). Nous ne verrons pas, ici, tous les dispositifs propres aux pédagogies coopératives mais nous ciblerons celles qui participent à la différenciation pédagogique.

Le conseil est une des institutions les plus importantes en pédagogie institutionnelle (mais qui est également utilisé en pédagogie Freinet) dans la mesure où il régule toutes les autres (mise en place, suppression, éventuels changements...) mais aussi dans le sens où il est le lieu privilégié d'expression pour les élèves (émotions, angoisses, conflits...). Le conseil est un lieu temporel très ritualisé ayant lieu généralement une fois par semaine, cette régularité permettant de donner des repères aux élèves. Les élèves prennent en charge le déroulement du conseil et celui-ci est régi par des règles strictes qui sont identiques pour l'enseignant. Tout le monde est assis en cercle pour permettre une communication fluide car les élèves peuvent se voir les uns les autres. Il existe plusieurs manières de conduire un conseil, toutes assez ritualisées, on retiendra ici celle qui consiste à le diviser en trois parties distinctes : félicitations, propositions et problèmes.

- Les félicitations participent pleinement à la différenciation dans la mesure où elles permettent aux élèves de s'encourager mutuellement que ce soit dans les “bonnes actions” du quotidien mais aussi dans leurs progrès, d'autant plus que l'enseignant peut aussi prendre part à cette partie du conseil (il s'agit d'un participant comme un autre).
- Les propositions permettent aux élèves de suggérer des petites choses pour améliorer le déroulement de la classe ou encore mettre en place de nouvelles institutions ou même modifier la disposition de la classe. Elles font ensuite l'objet d'un vote lorsqu'elles sont réalisables. Lors des votes, auxquels participe l'enseignant (qui garde un droit de veto dans la mesure où il est garant de l'institution scolaire), les modalités sont les suivantes : voter “pour”, “contre” ou “blanc” et les institutions sont adoptées ou supprimées si au moins la majorité absolue a voté “pour” (dans certaines classes, il faut que tous les participants votent “pour”).

- Les problèmes permettent aux élèves d'évoquer d'éventuels soucis (la plupart du temps des conflits) afin de débattre avec ses camarades pour parvenir à les régler.

Le conseil demande, au président et à ses secrétaires, une préparation précise en amont de "l'ordre du jour" pour préparer ce qui va être évoqué pendant le conseil.

Le plan de travail est un dispositif pédagogique permettant la différenciation pédagogique dans la mesure où il s'agit d'un « document spécifique à chaque élève, sur lequel il planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser, et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle. » (S. Connac, 2014, p.96). En effet, les élèves choisissent, avec l'aide de l'enseignant, le travail qu'ils auront à réaliser sur les temps dédiés dans l'emploi du temps de la classe. Ils disposent souvent d'une semaine ou de quinze jours pour réaliser leur plan de travail. Celui-ci peut se composer de seulement deux disciplines (beaucoup d'enseignants ne l'utilisent qu'en mathématiques et en français) ou bien de toutes celles qui constituent le programme du cycle. Les enfants réalisent alors le plan de travail dans l'ordre qu'ils le souhaitent, le principal étant d'en faire le maximum sur le temps imparti. Le plan de travail permet alors la personnalisation des apprentissages dans la mesure où cela correspond à du travail individualisé. Cependant, en pédagogie coopérative, le plan de travail ne comprend pas le risque d'isolement des élèves par l'individualisation dans la mesure où la coopération intervient régulièrement au sein de ce dispositif (aussi bien en termes de dispositif symétrique qu'en termes de dispositif asymétrique). Sylvain Connac (2014) affirme d'ailleurs que :

« Les objectifs pédagogiques du plan de travail peuvent donc être de personnaliser les apprentissages, de gérer l'hétérogénéité d'un groupe-classe, de susciter la coopération et l'entraide entre les enfants, de leur permettre d'effectuer des choix et de proposer des travaux adaptés à chacun, qui ne soient ni trop simples ni trop inaccessibles. » (p.99)

Plan de travail 1

Plan de travail	du :	au :
Nom :	Prénom :	
Liste des activités	Je me valide	La maîtresse valide
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ Totaux	/10	/10
Mon avis sur mon travail 😊 😐 ☹️	L'avis de ma maîtresse 😊 😐 ☹️	L'avis de mes parents 😊 😐 ☹️

Figure 2 : Exemple de plan de travail (Connac, 2014, p.99)

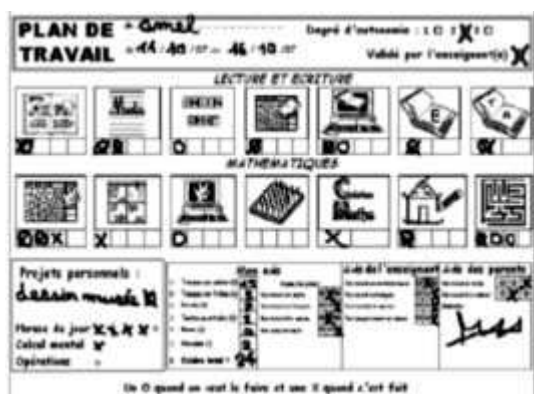


Figure 3 : PDT élèves non-lecteurs (Connac, 2014, p.103)

À la fin de la semaine (ou des quinze jours), l'enseignant prend le temps de faire le bilan avec chacun des élèves : ce qui n'a pas été terminé étant le plus souvent reporté sur le plan de travail suivant tandis que ce qui a posé problème à l'enfant peut alors être identifié et faire l'objet d'un entraînement supplémentaire ou d'une remédiation. Selon Connac (2014), l'enseignant « valide la projection, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail » (p.96). Dans tous les cas, cela permet à l'enseignant de faire un retour personnalisé aux élèves sur leur travail, de valoriser ce qui a été acquis et d'essayer de comprendre pourquoi certaines compétences ont posé problème afin de répondre au mieux aux besoins spécifiques de chacun. Le plan de travail permet également de lister et de répartir les compétences que les élèves doivent et souhaitent acquérir sur l'année, le mois, la semaine et la journée. Il permet également à l'enseignant d'améliorer l'élaboration de ses préparations pour la classe, notamment en termes de matériel (recherche, réglages et création des outils de travail spécifiques à chaque compétence travaillée dans le plan de travail). L'enseignant peut également contrôler l'exécution du travail de chacun des élèves ce qui lui permet d'avoir un regard individuel sur la progression de tous.

Les ceintures de compétence correspondent quant à elles une institution permettant à l'enseignant de mesurer les acquisitions de ses élèves dans chacun des domaines précis mais elles permettent également aux élèves de savoir où ils en sont (ce qu'ils maîtrisent et ce qu'ils doivent encore travailler). En effet, une ceinture s'obtient en validant les items qui lui sont associés, celles-ci sont en effet définies de manière très précise (cf. figure 4). Cependant, il est très compliqué de définir des compétences précises concernant des tâches complexes c'est pourquoi, dans ce cas, celles-ci sont alors remplacées par des "indicateurs".

Ceintures d'écrivain

Blanche	<ul style="list-style-type: none"> - Dictée à un adulte une phrase qui veut dire quelque chose - Raconter une histoire à partir d'un dessin - Faire un dessin qui parle d'une histoire ou d'un film 	
Jaune	<ul style="list-style-type: none"> - Dictée à un adulte une histoire avec un début et une fin - Écrire seul une phrase qui veut dire quelque chose - Donner des idées dans un texte fait par la classe - Écrire une phrase qui parle d'une image (dessin ou photo) - Trouver un titre d'un texte ou d'une image 	
Orange	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire un texte de 5 lignes qui veut dire quelque chose - Utiliser plusieurs phrases pour écrire un texte - Améliorer un texte écrit avec l'aide d'un adulte - Enlever certaines répétitions - Utiliser le passé, le présent et le futur quand il le faut 	

Figure 4 : Exemple - Ceinture de compétences, Connac (2014, p.11)

Cette institution s'inspire du Judo et, même si elles ne sont pas matérialisées, les ceintures sont affichées dans la classe et ont un vrai rôle au quotidien : réguler le tutorat qui a lieu au cours des temps de travail individualisés. En effet, dans les domaines qu'ils maîtrisent le mieux, la ceinture de compétence correspondante leur permet de venir en aide à un camarade de ceinture inférieure et ainsi valorise leurs acquisitions. Au contraire, le système de ceinture permet aussi que les élèves se rendent compte des domaines dans lesquels ils ont le plus de difficulté tout en ayant la possibilité de s'améliorer (et jamais de régresser car on ne peut pas redescendre de ceinture) et notamment en allant demander de l'aide aux élèves plus performants clairement identifiés de par la nature même de ce système.

L'autre gros avantage des ceintures de compétence est qu'elles permettent d'établir clairement les critères permettant d'acquérir une nouvelle ceinture ce qui permet aux élèves de connaître les points à travailler pour progresser. De plus, en regardant en arrière l'élève voit ce qu'il est parvenu à acquérir ce qui lui permet de visualiser sa progression (d'autant plus que l'échelle est accessible dans la classe). Cela permet aux élèves de prendre confiance en eux puisqu'ils se rendent compte qu'ils sont capables de réussir dans leurs apprentissages dans la mesure où ils sont déjà parvenus à progresser.

Les "métiers" correspondent à une institution bien particulière qui attribue des responsabilités aux élèves. Les "métiers" sont en partie l'équivalent des traditionnels "services", généralement d'ordre matériel, mais pas seulement : ils équivalent également aux rôles nécessaires pour permettre aux différentes institutions de fonctionner (président ou secrétaire du conseil, trésorier...). L'existence des métiers a une fonction bien particulière qui

est de donner aux élèves un rôle au sein de la classe, ce qui leur permet de savoir ce que l'on attend d'eux et ce qu'ils peuvent attendre des autres. Ainsi, chacun a un rôle à jouer (tous les élèves ont un métier qui leur est attribué) ce qui leur permet d'intégrer petit à petit le groupe classe et s'en sentir membre à part entière. Les métiers sont également un moyen utile pour la différenciation pédagogique car ils sont attribués en fonction des particularités de chacun, on les attribue en fonction de leurs caractéristiques propres. D'autant plus que la classe institutionnelle ne porte pas en elle d'emblée une trentaine de métiers et, pour que chacun puisse jouer un rôle dans cette microsociété, les talents de chacun créent des métiers spécifiques. Fernand Oury (Mouchet et Bénévent, 2014) nous en montre un excellent exemple dans la monographie de Miloud qui vit un peu dans son monde et qui paraît ne pas avoir de repères temporels ou spatiaux et qui, en devenant portier, intègre pleinement la classe.

La répartition des métiers est d'ailleurs en lien avec les ceintures de compétence dans la mesure où tous les élèves ne peuvent pas, par exemple, être présidents du conseil (ex : ceinture de comportement verte ou supérieure).

2.d. L'évaluation en pédagogie coopérative

En pédagogie coopérative, l'approche de l'évaluation est particulière. Elle permet de se rendre compte de l'évolution des performances des élèves à différents moments de leur cursus scolaire en ce qui concerne les points définis dans les programmes. Le système d'évaluation actuel repose couramment sur la note alors même que plusieurs études ont démontré que des phénomènes extérieurs à la réalisation des élèves influençaient celle-ci (effets de halo, de stéréotypie, d'ordre de correction, de tendance centrale et de contamination) ; c'est la raison pour laquelle Connac (2014) affirme que « 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 » (p.111).

En pédagogie institutionnelle par exemple, l'évaluation est très liée aux ceintures. Les élèves s'entraînent effectivement autant qu'ils le souhaitent, sous forme de travail individualisé notamment (plans de travail), et passent l'évaluation quand ils estiment qu'ils sont prêts. S'ils échouent lors de l'évaluation, l'enseignant fait un retour individuel afin de mettre en relief ce qui a été acquis et les compétences que l'élève doit encore travailler pour parvenir à passer de nouveau l'évaluation avec succès. Dans tous les cas, le passage de l'évaluation n'est jamais perçu comme un échec et les élèves ont la possibilité de s'entraîner à nouveau pour la repasser quand ils seront prêts. Connac (2014) affirme que l'obtention d'une nouvelle ceinture ne dénote pas uniquement de la maîtrise d'une somme de compétences. En effet, selon lui c'est un

indicateur du fait qu'un seuil de compétence a été franchi permettant ainsi le déplacement des frontières de la zone proximale de développement. Les items validés témoignent alors de la progression des élèves même si celle-ci ne peut pas réellement être mesurée. En effet, les indicateurs peuvent être combinés et/ou induire l'acquisition d'autres items, permettant ainsi de construire d'autres apprentissages qui n'étaient pas nécessairement planifiés.

Cependant, les savoirs ne peuvent pas toujours être découpés en items permettant de les acquérir et c'est une des raisons pour lesquelles le système de ceintures ne doit pas constituer la seule modalité d'évaluation. Il est en effet important de leur proposer d'autres systèmes ainsi que des situations adidactiques qui permettront aux enfants de transférer leurs connaissances dans d'autres domaines et ainsi consolider leurs apprentissages. De surcroît, Connac (2014) affirme que les difficultés rencontrées par certains enfants peuvent être dues aux situations didactiques mises en place par l'enseignant. Elles engendrent souvent un désir d'obéissance de la part des élèves dans la mesure où elles sont ordinairement assez guidées, elles peuvent alors générer des difficultés dans la mesure où l'élève cherche alors à répondre à ce qu'il pense être les attentes de l'enseignant. Les situations adidactiques quant à elles n'ont pas pour but explicite d'enseigner, il s'agit plutôt de donner au savoir un caractère nécessaire pour l'élève (contrairement aux situations didactiques dans lesquelles il apprend pour apprendre). Les situations adidactiques cherchent en effet à provoquer l'engagement volontaire de l'élève tout en apportant les conditions essentielles aux apprentissages. Les situations adidactiques sont en pédagogie coopérative : correspondance scolaire, textes libres, créations mathématiques, création poétique... ou tout autre écrit ayant pour but de faire l'objet d'une communication en dehors de la classe. Ces situations permettent aux enfants de se socialiser, de se faire comprendre et de partager entre eux afin qu'ils s'enrichissent mutuellement. Ces situations adidactiques permettent aux élèves de progresser en ce qui concerne plusieurs compétences complexes mais elles permettent aussi de mesurer cette évolution dans la mesure où elles aboutissent à une production rendant compte du niveau des élèves. Par exemple, la production d'un texte libre dans le but d'être publié dans le journal de la classe permettra à l'enseignant de voir où en sont les compétences en syntaxe, en grammaire, en conjugaison... de l'élève qui l'a produit. L'enseignant pourra alors évaluer ces compétences et faire un retour à l'enfant concerné, ce dernier saura alors quelles compétences sont acquises et lesquelles doivent encore être travaillées.

II. Problématique et hypothèses

Nous nous sommes donc appuyée sur ce cadre théorique, et en particulier sur le lien qui unit les pratiques coopératives de classe à la différenciation pédagogique, afin de formuler des hypothèses pour répondre à notre problématique. Nous nous sommes donc focalisée sur deux outils utilisés en pédagogie coopérative afin d'analyser leur influence sur la différenciation, à savoir : le plan de travail et le tutorat. La troisième hypothèse se concentre quant à elle sur l'évaluation afin d'analyser sa spécificité et son influence sur la gestion de l'hétérogénéité des classes.

Les hypothèses rédigées ci-dessous tentent donc de répondre à notre problématique qui, nous le rappelons, est la suivante : En quoi les pédagogies coopératives facilitent-elles la mise en place de la différenciation pédagogique à l'école élémentaire ?

Nous avons formulé les trois hypothèses suivantes pour tenter de répondre à notre problématique :

- Le plan de travail permet de personnaliser les apprentissages.
- La coopération entre les élèves dans le contexte du tutorat est un mode de différenciation leur permettant de progresser grâce à leurs pairs.
- L'évaluation est un dispositif majeur pour la différenciation pédagogique en pédagogie coopérative.

III. Méthodologie

1. Méthodologie envisagée

Pour exploiter cette problématique et tester nos hypothèses, nous avons choisi d'utiliser la méthodologie de l'entretien semi-directif. C'est en interrogeant des enseignants qui mettent en place une forme de pédagogie coopérative dans leur classe que nous allons pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses. En effet, c'est en interrogeant les enseignants que nous pourrons compléter les recherches théoriques en y associant la vision de ceux qui la pratiquent au quotidien et qui sont les plus à même d'identifier les impacts de ces formes de pédagogies sur les apprentissages des élèves.

2. Justification de la méthodologie

Nous avons choisi la méthodologie de l'entretien semi-directif. L'objectif est de pouvoir nous former davantage en ce qui concerne la différenciation pédagogique en essayant de comprendre le mécanisme des pratiques utilisées et qui semblent fonctionner. Ce travail de mémoire nous permettra donc d'être plus efficace lorsque nous serons avec notre propre classe dans la mesure où nous pourrons nous inspirer de ces pratiques afin de mettre en place un dispositif qui répondra de manière efficace à l'hétérogénéité de notre propre classe et ainsi optimiser la réussite de tous nos futurs élèves.

L'entretien semi-directif va nous permettre ici d'explicitier et d'analyser la manière dont la différenciation pédagogique est mise en place dans les classes relevant des pédagogies coopératives en interrogeant le point de vue des enseignants qui la pratiquent au quotidien. Selon Quivy et Van Campenhoudt (1995), « les informations utiles ne peuvent souvent être obtenues qu'auprès des éléments qui constituent l'ensemble [étudié] » (p.160). Pour étudier la différenciation pédagogique au sein des pédagogies coopératives il faut donc interroger ceux qui les pratiquent, même si l'objet d'étude est constitué par les pédagogies coopératives de manière globale et non par ses acteurs. Les enseignants interrogés constituent alors la "population", celle-ci est délimitée dans la mesure où il s'agit de professeurs des écoles enseignant en élémentaire et qui pratiquent une forme de pédagogie coopérative. Cette délimitation fait que la population devient représentative du caractère étudié. L'entretien semi-directif fait que nous ne pouvons pas interroger une grande quantité d'enseignants et c'est pourquoi notre étude porte sur « des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population » (Quivy, R. et Van Campenhoudt, L., 1995, p.163). En effet, nous avons essayé de sélectionner des enseignants ayant des profils diversifiés au regard du

problème étudié (plus ou moins d'ancienneté, pratiques coopératives plus ou moins récentes, niveaux de classes différents...).

Nous avons choisi la méthode d'entretien semi-directif car l'objectif est ici d'analyser ce que ces chercheurs appellent le « sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés » (p.196). En effet, il s'agit ici de recueillir leur lecture de leur expérience professionnelle en ce qui concerne des points précis de la mise en place de la différenciation pédagogique au sein de pratiques coopératives de classe. L'intérêt de l'entretien semi-directif est de recueillir des éléments de réponse authentiques afin d'avoir une approche qualitative permettant une tentative de réponse à notre problématique qui soit la plus adéquate et la plus consistante possible. En effet, l'entretien est une méthode de recueil de données qui se caractérise par un contact direct entre le chercheur et son interlocuteur et par une assez large liberté pour ce dernier. Cela permet d'instaurer un véritable échange au cours duquel, selon Quivy et Van Campenhoudt, l'interlocuteur « exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (p.194) et permet « d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur » (Ibid). Cela est facilité dans le sens où l'échange se fait à l'oral, ce qui permet une plus grande liberté d'expression dans la mesure où la communication verbale est moins normée que l'écrit. De plus, la souplesse de ce type d'entretien respecte donc ce que Quivy et Van Campenhoudt (1995) appellent « leurs propres cadres de références : leur langage et leurs catégories mentales » (p.196).

De surcroît, notre problématique peut difficilement être abordée par une approche quantitative car les enseignants qui pratiquent des formes de pédagogie coopérative dans leur classe ne sont pas très nombreux. En effet, nos observations lors des stages et notre difficulté à trouver des enseignants pratiquant des formes de pédagogies coopératives nous poussent à penser qu'une grande majorité des enseignants pratiquent une pédagogie assez traditionnelle. De plus, ceux qui s'en éloignent s'approprient les techniques qui leur conviennent sans nécessairement s'identifier strictement à un mouvement pédagogique. C'est pourquoi notre mémoire, qui devait s'intéresser à la pédagogie institutionnelle, s'intéresse aux pédagogies coopératives de manière globale afin de toucher les enseignants qui s'inspirent grandement de celles-ci.

L'entretien étant une technique de recueil de données se déroulant à l'oral, cela amène à obtenir des résultats assez riches pouvant être nuancés davantage qu'à l'écrit car cela demande moins de coûts cognitifs et il y a plus de spontanéité (réflexion à haute voix notamment).

3. Guide d'entretien et recueil des données

Pour procéder à ces entretiens, il a d'abord fallu que nous mettions au point l'instrument adéquat qui allait nous permettre de les mener à bien dans le but de tester nos hypothèses. Nous avons donc mis au point notre guide d'entretien en les gardant en tête, les questions posées devant être les plus précises possibles afin d'éprouver au mieux nos hypothèses. Nous avons alors fait le choix d'établir cinq grandes catégories sur lesquelles poser nos questions :

- **Choix pédagogique :** Le choix de la pédagogie alternative n'est jamais un choix irréfléchi de la part des enseignants qui les pratiquent. Nous avons fait le choix de commencer l'entretien par cette catégorie de manière à faire en sorte qu'il s'implique. En effet, ils doivent expliquer leur choix et celui-ci relève souvent de convictions personnelles particulières. Nous avons également fait ce choix dans la mesure où leur décision puise directement dans leurs pratiques professionnelles et nous voulions savoir ce qui ressortirait en premier. Cela permet de plus de faire le lien avec les avantages et les inconvénients généraux concernant les pédagogies coopératives, permettant ainsi de voir si les hypothèses que nous avons formulées ressortiraient sous certains aspects dès le début à la simple évocation de cette pédagogie. Dans cette catégorie, nous nous sommes également assurée que les dispositifs pédagogiques spécifiques auxquels nous allions nous intéresser ensuite étaient bien mis en place par l'enseignant interrogé.
- **Coopération :** cette question est spécifiquement liée à la deuxième hypothèse que nous avons formulée concernant le tutorat qui permettrait la progression grâce à leurs pairs. En effet, nous commençons par une question large concernant la mise en place de la coopération pour ensuite s'attarder sur le tutorat qui est finalement notre but ici.
- **Différenciation et pédagogie coopérative :** cette catégorie est volontairement large afin de définir ce qui ressort en premier concernant la différenciation pédagogique chez ces enseignants. Si les dispositifs évoqués dans nos hypothèses ressortent ici ça sera un signe en faveur de leur validation même si cela ne sera bien sûr pas suffisant.
- **L'évaluation en pédagogie coopérative :** cette catégorie de questions a bien sûr été mise au point pour tenter de mettre à l'épreuve notre troisième hypothèse et ainsi définir le rôle de l'évaluation concernant la différenciation pédagogique en pédagogie coopérative. Cette question est volontairement assez large car, comme nous l'avons expliqué un peu plus tôt, l'évaluation peut être très différente d'une forme de pédagogie coopérative à l'autre.

- Plan de travail : Cette catégorie de question a pour but de valider ou d’infirmer notre première hypothèse. Elle est cependant placée en dernier dans la mesure où il s’agit de la question la plus spécifique puisqu’elle s’intéresse uniquement à un dispositif pédagogique. Le but est ici de faire en sorte que l’enseignant interrogé développe au maximum son propos pour que nous puissions définir si ce dispositif pédagogique participe non seulement à la différenciation pédagogique mais bien à la personnalisation des apprentissages.

Au vu de la situation sanitaire actuelle liée à l’épidémie de Covid-19, nous n’avons pas pu effectuer les entretiens semi-directifs de manière “classique” en allant à la rencontre des enseignants interrogés. Nous avons donc effectué des entretiens téléphoniques que nous avons enregistrés grâce à une application spécifique sur mon téléphone portable afin de les retranscrire plus aisément ensuite. Cependant, les entretiens téléphoniques ont été une manière de simplifier notre recherche d’enseignants volontaires pour nous fournir ces données dans la mesure où nous n’avons plus besoin de prendre en compte la contrainte géographique. Les enseignants qui pratiquent une forme de pédagogie coopérative ne sont pas nombreux, nous avons donc pu toucher plus d’enseignants grâce à l’élargissement des critères d’entretien. Nous avons d’ailleurs en partie trouvé les enseignants volontaires grâce aux réseaux sociaux sur lesquels ils partagent leur travail, ce qui facilite la prise de contact tout en permettant de cibler les professeurs des écoles correspondant à notre recherche (enseignant en élémentaire avec une forme de pédagogie coopérative).

Nous avons donc effectué une première prise de contact par mail ou par message privé sur les réseaux sociaux afin de fixer un rendez-vous téléphonique, échanger le numéro de téléphone et répondre à leurs questions éventuelles. Le moment, venu nous avons donc pu les contacter par téléphone et commencer immédiatement l’entretien téléphonique de manière analogue à un entretien plus “classique”.

Nous avons donc mené sept entretiens sur une période de dix jours, malheureusement l’un d’entre eux n’est pas analysable à cause de la qualité du réseau téléphonique qui a parasité de manière importante cet appel.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Date	06/04/20	08/04/20	09/04/20	10/04/20	15/04/20	16/04/20
Durée	00:32:29	00:24 :12	00:19:13	00:21:17	00:16:32	00:13:56
Niveau(x)	CE2 - CM1 - CM2	CM1 - CM2	Actuels : MS - GS Années précédentes : beaucoup de cycle 2	CE2	CM1- CM2	CM2

Lorsque nous observons le tableau ci-dessus, nous pouvons nous rendre compte que les pédagogies coopératives peuvent être mises en place dans tous les niveaux de classe de l'école élémentaire (d'autant plus que l'entretien inutilisable s'est effectué avec un enseignant en classe unique). Elles sont également utilisées en maternelle comme le montre E3 même si cela ne nous intéresse pas dans le cadre de notre recherche. La durée des entretiens est en moyenne de vingt-et-une minutes.

4. Biais et limites

Notre travail comporte différents biais que nous avons tenté d'identifier au mieux. L'entretien semi-directif ayant lieu au moyen du téléphone, nous n'avons pas pu nous assurer que les enseignants interrogés étaient dans des conditions optimales pour être entièrement disponibles et tranquilles pour répondre à nos questions. D'ailleurs, nous nous sommes rendu compte au cours de l'un des entretiens qu'une enseignante surveillait ses enfants pendant le temps de l'entretien et, même si ça n'a pas particulièrement gêné le déroulement de l'entretien, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle n'était peut-être pas aussi investie que si ça n'avait pas été le cas. D'un autre côté, l'entretien téléphonique dépend aussi du bon fonctionnement du réseau et nous en avons fait les frais dans la mesure où nous avons réussi à obtenir sept entretiens téléphoniques mais l'un d'eux est complètement inutilisable car les propos de l'enseignant sont inaudibles pendant quatre-vingt-dix pourcents du temps.

L'entretien semi-directif est une technique d'observation indirecte dans le sens où ce n'est pas le chercheur qui prélève directement l'information mais il va l'obtenir en s'adressant au sujet de l'étude. Elle est donc plus subjective dans la mesure où le sujet intervient sur la production de l'information mais il y a un deuxième facteur qui influence l'information recueillie et il s'agit bien sûr du guide d'entretien. Cela est d'autant plus vrai que, pour reprendre les dires de Quivy et Van Campenhoudt (1995), « les propos de l'interviewé sont toujours liés à la relation spécifique qui le lie avec le chercheur et ce dernier ne peut donc les interpréter valablement que s'il les considère comme tels » (p.197). Il faudra donc prendre en compte l'influence des questions posées, de cette relation et du cadre de l'entretien sur les données recueillies. De surcroît, il faudra être conscient que nos résultats ne seront pas généralisables

étant donné qu'ils relèvent d'une approche qualitative et non quantitative. Il nous faudra donc garder une part importante d'objectivité car les résultats ne relèveront pas de quelque chose de quantifiable. Nous nous devons de faire attention à ne pas surinterpréter les réponses de nos interlocuteurs dans l'espoir de valider nos hypothèses. C'est pourquoi il faudra que nous soyons vigilante dans la présentation et surtout dans l'interprétation des données recueillies, cette dernière devra donc être nuancée.

IV. Analyse

Nous allons maintenant passer à l'analyse des informations recueillies en nous appuyant sur leur présentation de ces données dans le tableau récapitulatif ci-dessus. Nous allons également prendre appui sur les tableaux de verbatim présents en annexe qui regroupent les citations marquantes en fonction des trois thèmes liés à nos hypothèses à savoir « la gestion de l'hétérogénéité grâce au plan de travail », « la gestion de l'hétérogénéité grâce au tutorat » et « la gestion de l'hétérogénéité au cours de l'évaluation ».

Nous allons tout d'abord analyser les entretiens de manière individuelle (analyse longitudinale) pour en faire ressortir les idées principales et ainsi faciliter l'analyse transversale dans un second temps. Celle-ci concernera les différents thèmes que nous venons de présenter à l'occasion de l'évocation des verbatim. Cela permettra de faire ressortir les éléments récurrents des entretiens pouvant être significatifs en ce qui concerne les différentes thématiques.

1. Analyse longitudinale

Entretien n°1

Essayer « d'individualiser et de personnaliser les parcours des enfants » est une des raisons pour lesquelles E1 a choisi d'enseigner au moyen d'une forme de pédagogie coopérative ; cependant dès lors que nous abordons la question de la différenciation pédagogique, E1 s'écarte de la question (à savoir le lien entre la coopération et la différenciation pédagogique) pour insister sur le fait qu'« il ne faut pas que ce soit une parcellisation ou une atomisation de la classe où chacun aurait une tâche complètement différente à faire des autres ». Il fait d'ailleurs le lien avec Sylvain Connac et la personnalisation des apprentissages pour insister sur l'importance de créer du commun au cœur de cette différenciation pédagogique. Il fait alors allusion à l'hyper-individualisation mise en place avec le plan Dalton en rappelant que même s'il faut prendre en compte l'hétérogénéité, l'école est d'abord l'endroit où l'on apprend ensemble. Selon E1, il faut donc veiller à ne pas tomber dans l'individualisation qui est selon lui « à la limite presque dangereuse ».

Lorsque nous abordons ensuite la mise en place non pas de la différenciation pédagogique mais bien de la personnalisation des apprentissages qui lui tient à cœur, E1 aborde naturellement le sujet de la coopération au sein des dispositifs qui pourraient avoir tendance à individualiser les apprentissages. Il donne alors l'exemple des ceintures de compétences qu'il met en parallèle avec l'aide apportée par les camarades de classe au cours de ces moments d'apprentissages mais il aborde aussi la question de la coopération pendant les temps de plan

de travail.

Nous allons d'abord nous attarder sur le dispositif pédagogique du plan de travail afin d'analyser la manière dont il est mis en place par E1 dans sa classe. L'enseignant explique dès le début de la description de cet outil pédagogique qu'il s'agit d'un outil de personnalisation des apprentissages dans la mesure où il permet de différencier les apprentissages tout en gardant un aspect collectif dans la mesure où il comprend des moments de travail et/ou de mise en commun ainsi que des phases d'entraide. En effet, les temps de plan de travail du matin sont des temps d'entraînement que l'on pourrait percevoir comme individualisés dans la mesure où chaque enfant ne travaille pas la même chose en fonction de son parcours et de ses besoins cependant la personnalisation « met des parcours en commun [...] d'apprentissage ». Les outils utilisés par les élèves sont en effet les mêmes d'un élève à l'autre (« Pidapi [...] TACIT sur internet, [...] Calculatrice [...] coin lecture et cetera »), même s'ils ne sont pas utilisés de la même manière et au même moment, par exemple : « Pidapi [...] chaque enfant ne va pas travailler sur les mêmes ceintures dans les mêmes disciplines au même moment ». Les élèves utilisent le plan de travail selon trois modes d'autonomie différents qui leur laisse une liberté plus ou moins importante dans la construction de celui-ci. Sur ces temps de plan de travail, « la coopération elle est [...] non seulement possible mais elle est grandement favorisée » dans le sens où plusieurs outils permettent de faciliter la recherche d'aide et de tuteurs (camarade de la table pour les questions d'utilisation d'outils, tableaux des ceintures, de compétences... pour les questions concernant les connaissances). Les temps de plan de travail de l'après-midi concernent plutôt les différents projets des élèves qui sont encouragés à travailler à plusieurs. Le travail en commun permet alors de différencier les apprentissages tout en travaillant ensemble d'autant plus que ces projets aboutissent toujours à des temps de socialisation de ce que les élèves ont fait : mise en commun et partage du résultat final du projet (mise à disposition des autres élèves...). Pour E1, le plan de travail est donc un dispositif pédagogique permettant de construire les savoirs de manière personnalisée grâce aux différents outils qui sont mis à disposition des élèves pour créer des parcours adaptés à chacun tout en favorisant la coopération sous toutes ces formes (aide, tutorat, travail en groupe, mise en commun) pour apprendre « en comparant avec les autres, en s'aidant des idées éventuelles ou des trajets des autres ». Selon E1, la personnalisation des apprentissages permet de s'approcher de ce que l'élève est capable de faire et d'amener à atteindre cet objectif « avec [...] l'aide des autres, avec [...] un petit peu d'étayage et [...] en socialisant les difficultés ou [...] les parcours qu'on peut avoir ».

Le tutorat fait donc partie des outils pédagogiques permettant de maintenir le plan de travail comme un outil de personnalisation sans tomber dans l'individualisation. Nous nous

sommes penchée plus spécifiquement sur cet aspect de la coopération afin d'essayer d'en déterminer les apports. Nous voyons ici que les formes coopératives asymétriques sont fortement favorisées dans la mesure où elles font l'objet d'une loi dans l'école, qu'il existe de nombreux outils facilitant leur mise en place (tableaux de tuteurs, organisation spatiale de la classe) mais aussi dans la mesure où elles se vivent sur tous les temps de l'école. Les tuteurs doivent cependant être formés afin que l'aide apportée au tuteuré ne « sans tuer en lui la possibilité d'apprendre ». Selon E1, le tutorat a de nombreux avantages qui sont notamment de décentrer les regards de l'enseignant qui peut alors prendre en charge les élèves en difficulté de par le fait que les enfants comprennent qu'ils peuvent co-apprendre ensemble. En effet, le tuteuré profite d'explications qui sont davantage à sa portée dans la mesure où le camarade qui l'aide est passé par les mêmes apprentissages au préalable et a également pu être confronté à des difficultés tandis que le tuteur doit être en mesure de mobiliser son savoir et de l'adapter pour pouvoir le mettre à disposition de son camarade, ce qui correspond selon E1 à « c'est quasiment la phase ultime de l'apprentissage, être capable de l'expliquer ».

L'enseignant interrogé ici ne pratique pas d'évaluation chiffrée, il utilise plusieurs modalités d'évaluation qui servent à « mesurer ce qui est su, à mesurer ce qui n'est pas encore su et à voir comment est-ce qu'on peut retravailler [...] pour progresser ». L'évaluation est donc utilisée pour faire un bilan des compétences et des connaissances des élèves afin de mettre à leur disposition les outils adaptés pour leur permettre de s'améliorer. Les ceintures de compétences Pidapi correspondent à une modalité d'évaluation utilisée par E1 permettant de mettre en place une « évaluation positive qui marque [...] les compétences [...] qu'on a acquises » et qui permet aux élèves de savoir à tout moment ce qu'ils savent et d'avoir des fiches d'aide adaptées sur les points qui leur posent problème. L'évaluation en dehors de Pidapi est qualifiée de plus classique par l'enseignant cependant, elle est préparée en amont avec les élèves permettant à chacun de visualiser le type de questions qui sera posé et elle est différenciée à plusieurs niveaux : en fonction des parcours (français et mathématiques en dehors de Pidapi), des modalités d'évaluation différentes pour les élèves en difficulté et possibilité de repasser une « évaluation ratée ».

Entretien n°2

L'enseignante E2 aborde la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation pédagogique sous l'angle des ceintures de compétences dans la mesure où elles permettent que « chacun à chaque fois a [...] du travail qui est à son niveau ». Elle ajoute d'ailleurs que cela permet également de différencier pour tous, y compris pour les « élèves qui sont en très grande réussite » qui selon elle sont souvent un peu oubliés quand on parle de différenciation. Elle fait également le lien entre les ceintures de compétences et les formes coopératives asymétriques qui selon elle facilitent encore cette gestion de l'hétérogénéité et va même jusqu'à dire « pour moi enfin c'est en ce sens-là que la coopération elle est évidente et [...] la pédagogie coopérative est [...] évidente parce que c'est un gros avantage pour gérer [...] toute cette hétérogénéité ».

La différenciation par le biais des ceintures de compétences est mise en place pendant les temps de plan de travail qui permettent de « cibler justement les apprentissages [...] par rapport aux ceintures qu'on veut valider » dans la mesure où ce dispositif pédagogique permet de mettre des apprentissages en comptant sur l'autonomie, indispensable pour que tous puissent progresser à leur niveau. La planification des activités leur permettant cette progression s'effectue elle aussi de manière différenciée puisqu'elle dépend du niveau d'autonomie des élèves qui sont plus ou moins accompagnés par l'enseignant. Il y a malgré tout une composante commune notamment sur la partie du plan de travail qui est à la fois collective et différenciée puisque tous doivent faire des problèmes, mais chacun à leur niveau. De plus, il existe plusieurs aspects du plan de travail sur lesquels les élèves peuvent se rejoindre dans la mesure où ils utilisent les mêmes outils (fichiers, ateliers, manipulations), mais pas en même temps ou de la même manière, ce qui leur permet de travailler en groupe (« ils peuvent [...] faire un atelier [...], à deux, [...] ils peuvent faire le même atelier [...] ensemble et côte à côte ») ou encore d'avoir recours à l'aide et au tutorat. Il faut quand même préciser que le plan de travail et les ceintures de compétences ne concernent que le français et les mathématiques dans la classe de E2 ce qui nuance cette idée de différenciation dans la mesure où elle n'a pas précisé de moyen de différenciation en ce qui concerne les autres disciplines (et nous y reviendrons lorsque nous aborderons les biais mais nous n'avons pas demandé non plus). Cependant, le plan de travail peut être considéré comme un outil de personnalisation des apprentissages dans le sens où il s'agit d'un dispositif pédagogique permettant une différenciation individuelle tout en y ajoutant une dimension commune assez conséquente et qui semble importante dans le bon déroulement du plan de travail selon E2.

Selon E2, la coopération est indispensable pour gérer l'hétérogénéité des classes mais cette notion recouvre beaucoup de formes assez différentes les unes des autres c'est pourquoi nous allons ici nous concentrer sur le tutorat, notamment pour essayer de faire ressortir les éléments en lien avec notre deuxième hypothèse. L'enseignante aborde rapidement l'inconvénient principal selon elle qui est lié au tutorat à savoir prendre le temps en début d'année scolaire de former les élèves sur la "bonne manière d'aider" mais elle nuance rapidement cet aspect puisqu'elle précise que c'est « récompensé [...] tout au long de l'année en fait parce que [...] c'est du temps de gestion [...] qu'on gagne du temps [...] d'activités [...] réussies ». Le tutorat dans la classe d'E2 est également très lié aux ceintures dans la mesure où les élèves en difficulté recherchent les tuteurs dont ils ont besoin en demandant aux élèves qui ont une ceinture plus élevée dans le domaine qui leur pose problème. En ce qui concerne les apports du tutorat pour les élèves, E2 n'aborde pas particulièrement la question du tutoré mais elle avance de nombreux avantages pour les tuteurs : « l'avantage oui enfin voilà parce que même ceux qui sont en train de travailler en fait [...] ceux qui sont en train d'aider finalement eux ils sont en train d'asseoir leurs connaissances, ils gagnent en estime d'eux-mêmes et ils gagnent en tellement de choses ». L'enseignante ne parle pas directement des tutorés mais avec cette citation nous pouvons émettre l'hypothèse que pour E2 les apports pour les élèves aidés sont évidents (le fait de dire « même ceux » montre qu'elle est convaincue des bienfaits pour les tutorés qui apprennent également). Cet aspect est davantage marqué un peu plus loin au cours de l'entretien, même si elle n'emploie pas le terme de tutorat, puisque l'enseignante affirme qu'elle encourage les CM1 à s'entraîner avec les CM2 pour permettre au tuteur d'« [apporter] son savoir à l'autre, enrichit ses compétences ». Pour E2, le tutorat permet donc aux élèves de co-apprendre entre pairs.

L'évaluation s'effectue également par le biais des ceintures de compétences qui permettent à l'enfant d'être évalué quand il est prêt et donc sur ce qu'il est capable de réussir. De plus, l'enseignante pratique l'évaluation positive dans la mesure où les réussites sont les seules à être prises en compte tandis que les échecs ne sont pas sauvegardés et amènent à un nouvel entraînement. E2 voit un autre avantage dans l'utilisation des ceintures à savoir que pour chacune d'entre elles il est indiqué ce que les élèves doivent travailler pour pouvoir l'obtenir ce qui leur permet de connaître les attentes de l'enseignante et d'être acteurs de leurs apprentissages dans le sens où ils savent quoi apprendre pour passer une ceinture en particulier. E2 explique que cela permet aux élèves de travailler par objectifs et ainsi savoir où l'enseignant souhaite les emmener ce qui permet de leur donner envie de progresser. Nous devons par ailleurs de nouveau nuancer le fait que l'enseignante pratique l'évaluation différenciée dans la

mesure où elle n'a de nouveau abordé que les ceintures de compétences alors qu'elles ne concernent que le français et les mathématiques.

Entretien n°3

L'enseignante E3 a commencé à mettre en place la pédagogie Freinet dès le début de sa carrière afin de faciliter la gestion de la classe unique dans laquelle elle a enseigné au cours de sa première année en tant que professeure des écoles. Nous pouvons donc déjà supposer que pour cette enseignante il s'agit d'une forme de pédagogie permettant de faciliter la gestion des différences entre les élèves étant donné que la classe unique est le symbole de l'hétérogénéité à son paroxysme. Lorsque nous l'interrogeons sur les outils permettant la mise en place de la différenciation pédagogique, E3 fait tout de suite le lien avec ce qu'elle appelle le « travail individualisé » ; terme qu'elle utilise comme synonyme pour le plan de travail.

L'enseignante explique en effet que « pour le travail individualisé tous les enfants [...] n'ont pas les mêmes supports [...] parce que voilà chacun va à son rythme ». Son plan de travail était fait de manière à essayer « de balayer un petit peu tous les domaines » pour permettre une différenciation pédagogique optimale. Les élèves font le bilan du travail effectué avec l'enseignante ce qui permet d'établir le prochain contrat ; en fonction de la réalisation du précédent ils l'augmentent ou le diminuent alors en fonction de leurs capacités. L'enseignante laisse à ses élèves une certaine liberté dans la mesure où ces derniers « le faisaient dans l'ordre qu'ils voulaient » mais aussi dans le sens où ils avaient la possibilité de proposer un projet plus personnel dans les cases laissées vierges au cœur du plan de travail. Il existe malgré tout une composante commune importante au sein de ce dispositif dans la mesure où « un petit moment collectif » avait lieu afin d'introduire les nouvelles notions avant que celles-ci apparaissent dans le plan de travail mais également dans le sens où c'est un moment propice à la coopération. L'enseignante a d'ailleurs mis en place « des contrats d'entraide [...] pour le travail individualisé donc [...] évidemment chacun [...] à son travail mais [...] si [un élève est] en difficulté [il peut] demander de l'aide ». L'enseignante a cependant recours à un système de couleurs permettant de repérer les notions sur lesquelles les élèves ont eu besoin d'aide afin d'en tenir compte lors de son bilan. Le plan de travail de cette enseignante regroupe donc à la fois l'aspect individualisé et l'aspect commun pour former un dispositif pédagogique permettant de personnaliser les apprentissages de ses élèves.

Nous allons à présent nous pencher sur la manière dont E3 met en place le tutorat au sein de sa classe et quels en sont les apports selon elle. Nous venons de voir que l'aide apportée par les tuteurs faisait l'objet d'une annotation spéciale afin que l'enseignante sache que l'élève

n'a pas réussi à effectuer la tâche seul et prenne en compte cet aspect dans sa validation. Cela montre qu'elle attache une importance particulière au fait que les enfants soient capables d'effectuer la tâche seuls pour pouvoir complètement valider l'exercice, cela ne découle cependant pas du tutorat et d'un éventuel manque de confiance en l'aide apportée par le tuteur puisque l'aide apportée par l'enseignante fait l'objet du même code couleur. L'enseignante n'a en effet pas besoin de porter une attention particulière aux tuteurs qui risqueraient de « donner la réponse » car elle effectue un travail auprès de ses élèves pour leur expliquer « que aider quelqu'un ce n'est pas lui donner la réponse par exemple, aider quelqu'un c'est [...] lui réexpliquer la consigne autrement, lui donner un indice ». Nous pouvons voir que le tutorat ne s'effectue pas toujours de manière formelle mais qu'il peut devenir « naturel » : « les enfants du coup quand on est dans ce genre de classe [...] spontanément [...] ‘ah bah je n'arrive pas à [...] lancer le jeu à l'ordinateur bah attends viens [...] je vais t'aider’ ». E3 considère que le tutorat possède des avantages aussi bien pour le tuteur que pour le tutoré « les deux apprennent ». L'enseignante explique que les élèves en difficulté comprennent souvent plus facilement lorsque c'est un pair qui lui vient en aide que quand c'est un enseignant, elle émet deux hypothèses concernant ce phénomène à savoir que cela est dû soit de par l'aspect affectif ou bien à un décalage entre l'adulte et l'enfant en termes de réflexion et de vocabulaire. Le tuteur récolte aussi les bienfaits du tutorat selon elle dans le sens où il entre dans un processus métacognitif sur le savoir acquis pour le mettre à disposition du tutoré ce qui lui permet de prendre du recul. E3 met également en avant la réciprocité du tutorat en expliquant qu'« on peut être aidé sur un sujet et puis apprendre à quelqu'un d'autre sur un autre » ce qui signifie que tous les élèves peuvent endosser les rôles de tuteur et de tutoré en fonction des situations et des savoirs mis en jeu. L'enseignante est donc convaincue que la relation de tutorat qui unit deux élèves leur permet de co-apprendre ensemble même s'il faut veiller à ce que les tuteurs sachent comment aider et que les élèves finissent par réussir seuls.

Il est effectivement primordial que les élèves parviennent à réussir seul en intégrant petit à petit les connaissances et les compétences transmises en partie par les différents tuteurs. Dans un premier temps, l'enseignante utilise l'évaluation formative de manière différenciée étant donné qu'elle intervient sur un groupe d'enfants (ou sur un seul enfant) qui travaille une notion en particulier pendant que les autres travaillent autre chose. Ensuite, elle attend que les élèves soient prêts pour leur « proposer l'évaluation sommative [...] dans des conditions de réussite », ils sont alors seuls face à celle-ci. Elle explique ce choix car « ça ne sert à rien [...] d'évaluer [...] un enfant si je sais déjà que la notion [...] elle est pas du tout [...] acquise ». Elle souhaite en effet mettre les élèves en confiance et les valoriser et c'est ce qui explique son choix

concernant l'évaluation. E3 n'a donc pas particulièrement de moyen pour différencier l'évaluation, la seule variable qui semble primordiale pour elle est de laisser aux élèves le temps nécessaire pour intégrer une notion avant de les évaluer.

Entretien n°4

L'enseignante interrogée ici a choisi d'utiliser une forme de pédagogie coopérative pour enseigner afin de répondre « aux problèmes d'organisation au niveau de l'hétérogénéité [...] des niveaux des élèves ». Elle explique notamment qu'elle a mis en place des « ceintures d'apprentissage » permettant de faciliter l'aide coopérative dans la mesure où les élèves qui rencontrent une difficulté peuvent faire appel aux élèves qui ont une ceinture supérieure à la leur sur le domaine qui leur pose problème. Elle fait également référence aux brevets de tuteurs spécifiques à la pédagogie Freinet et, un peu plus loin dans l'entretien, elle affirme que le plan de travail est l'outil qui lui permet de mettre en place la différenciation pédagogique dans sa classe.

E4 est une enseignante qui a commencé à mettre en place cette forme de pédagogie depuis le début de l'année scolaire seulement et c'est pourquoi elle a choisi de se concentrer sur le français et les mathématiques dans son plan de travail. Il faudra donc nuancer nos propos en gardant à l'esprit que la différenciation pédagogique dont il est question ici pour ce dispositif pédagogique ne traite pas toutes les disciplines de l'école élémentaire. L'outil mis en place dans sa classe est un outil commun que l'enseignante remplit de manière différenciée pour chaque élève en fonction du plan de travail précédent ; cependant, les élèves gardent une certaine autonomie dans la mesure où « ils ont cette feuille, [...] le lundi et c'est le travail qu'ils ont à faire sur la semaine, donc ils s'organisent comme ils veulent ». Les outils mis à disposition des élèves pour effectuer leur plan de travail sont par ailleurs communs même s'ils ne sont pas tous utilisés par tous les élèves au même moment, chacun sait où les trouver : « tout le monde sait qu'il y a la table où il y a le travail, on va chercher donc sur le plan de travail il y a marqué que c'est sur cette feuille, ou alors c'est dans des manuels [...] qu'ils ont en classe [...] dans une petite armoire donc ils savent où il faut aller le chercher ». E4 établit un bilan écrit pour chacun de ses élèves quotidiennement puisqu'elle corrige tous les plans de travail de la journée le soir même afin que les enfants puissent progresser en fonction de celui-ci le lendemain. Ce bilan permet aux élèves de savoir ce qui est acquis et ce qui nécessite un entraînement supplémentaire, dans ce cas l'enseignante annote le plan de travail pour indiquer à l'élève « "demande à un tuteur" ou "demande à la maîtresse" [...] de te réexpliquer ». Il y a donc du commun au sein de ce dispositif pédagogique dans la mesure où elle précise notamment que les

déplacements et les chuchotements sont autorisés pour permettre aux tuteurs d'intervenir ; néanmoins, elle ne mentionne aucune autre forme de coopération au sein du plan de travail (travail en groupe par exemple) et ne fait pas allusion non plus à d'éventuels temps collectifs.

Le plan de travail est donc très lié au tutorat, mais cette forme coopérative asymétrique n'intervient pas seulement sur ces temps spécifiques. Nous allons donc nous pencher plus spécifiquement sur la manière dont E4 met en place le tutorat et les apports qu'elle trouve à cette forme de coopération. L'enseignante s'appuie beaucoup sur les ceintures pour la mise en place du tutorat dans le sens où les élèves demandent de l'aide à leurs camarades ayant une ceinture plus élevée. De plus, E4 ne fait passer le brevet de tuteur qu'aux élèves qui ont « des ceintures assez élevées », ce sont donc uniquement eux qui bénéficient de la « formation » (« formé c'est un grand mot [...] je lui ai expliqué un petit peu comment ça se passait, il accepte de ne pas dire les réponses mais d'expliquer, tout ça ») de l'enseignante qui débouche sur la signature d'une « charte de bon tuteur ». Certains élèves interviennent donc en tant que tuteurs sans avoir eu cette « formation » et c'est d'autant plus vrai que « ceux qui ont compris [...] plus facilement, qui ont fini leur travail qui vont aller [...] d'eux-mêmes [...] aider [...] ceux qui rament un petit peu plus ». Cela montre malgré tout qu'il y a une forme de tutorat naturel dans cette classe, l'enseignante explique d'ailleurs qu'elle a remarqué qu'une forme d'entraide informelle se mettait en place dans la classe au fur et à mesure de l'année avec un certain respect dans le groupe classe (bien qu'il ne s'agisse que de sa première année de pratiques coopératives de classe). Les apports du tutorat selon E4 se résument principalement au fait que l'enseignante n'ait à aider que les élèves dont le tutorat n'a pas fonctionné ce qui lui permet d'optimiser son temps et de « jouer [son] rôle [...] de pédagogue, de maîtresse le mieux possible ». Nous n'avons cependant pas pensé sur le moment à demander les ressentis d'E4 concernant les apports pour le tutoré et ceux pour le tuteur (cf. la partie sur les biais) ; d'autant plus que lorsque nous lui avons demandé si selon elle le tutorat avait une influence sur l'acquisition des compétences des élèves, elle a expliqué considérer ne pas avoir suffisamment de recul en faisant référence au fait qu'elle pratiquait cette pédagogie depuis moins d'un an. E4 parle malgré tout de lien « un petit peu évident » entre le tutorat et la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique dans le sens où le tuteur se met au niveau du tutoré pour lui expliquer. De plus, même si elle admet ne pas être sûre de ce qui se passe réellement entre deux élèves (si l'aide se limite à du tutorat), elle explique que « si l'élève a compris [elle] n'aura pas de regard sur ce qui s'est dit et tant mieux » ce qui montre malgré tout selon elle le tutoré peut comprendre des choses grâce au tuteur et ainsi progresser dans son apprentissage. Le tutorat pose la question selon E4 de la validation de l'exercice étant donné que l'enseignante n'a pas

de regard sur la nature de l'aide apportée par le tuteur mais elle y voit aussi un éventuel inconvénient dans l'échec du tuteur à apporter de l'aide ce qui, dans ce cas, le remet en question lui ce qui peut constituer une « charge émotionnelle » c'est pourquoi les élèves qui le souhaitent peuvent supprimer leur brevet de tuteur. Si nous souhaitons résumer les éléments importants en lien avec notre hypothèse sur le tutorat, cette enseignante est significative dans la mesure où elle est celle qui a le moins d'expérience concernant cette pédagogie. Le fait qu'elle ne puisse pas se prononcer sur l'influence du tutorat sur l'acquisition des compétences des élèves ne nous étonne pas tellement dans la mesure où cela demande une réflexion sur sa pratique et pour le moment, cette réflexion est concentrée sur les modalités de mise en place des différents outils spécifiques aux pratiques coopératives de classe. L'enseignante en est donc à constater les bienfaits en termes de gestion de l'hétérogénéité (les tuteurs apportant une première aide, il ne lui reste qu'à s'occuper des élèves pour qui elle n'est pas suffisante) et commence à y voir les bienfaits pour les tutorés même si elle reste sceptique (sur la nature de l'aide apportée). Ces bienfaits sont peut-être les plus évidents tandis que concernant l'acquisition des compétences, elle nécessite peut-être une observation sur du plus long terme.

L'enseignante utilise également les ceintures de compétences pour l'évaluation, il faudra donc également nuancer nos propos étant donné que celles-ci sont très liées au plan de travail elles ne sont sûrement effectives que pour le français et les mathématiques. E4 met en avant le fait que ce système d'évaluation permette aux enfants de s'entraîner autant qu'ils le souhaitent puisque c'est à eux de demander à passer l'évaluation quand ils sont prêts. L'enseignante explique aussi qu'il s'agit d'une forme d'évaluation positive étant donné que lorsqu'ils gagnent un grade de ceinture ils ne peuvent pas la perdre car ils ont démontré leurs connaissances et leurs compétences au cours d'une évaluation. Il s'agit d'une forme d'évaluation par compétence qui selon E4 pourrait créer de la comparaison entre les élèves étant donné que chacun a un regard sur les ceintures des autres mais cet effet est contrebalancé dans le sens où cela leur permet de trouver de l'aide plus facilement pour le tutorat.

Entretien n°5

L'enseignante E5 affirme que les dispositifs pédagogiques qui lui permettent de mettre en place la différenciation pédagogique sont le plan de travail, la table d'appui et les exposés / conférences d'enfants. Ces deux dispositifs permettent donc de gérer l'hétérogénéité des classes, ce qui rejoint les deux premiers thèmes qui feront l'objet d'une analyse transversale par la suite. En effet, l'enseignante gère donc l'hétérogénéité grâce au plan de travail et grâce à la table d'appui qui est un outil permettant de favoriser le tutorat et l'aide de manière générale.

« Le plan de travail [...] il est organisé [...] en fonction donc [...] des parcours personnels » ce qui montre bien qu'il s'agit d'un dispositif pédagogique dont l'objectif principal est de différencier les apprentissages. Il ne concerne pas toutes les disciplines mais il recouvre tout de même les mathématiques, le français et le numérique ; de plus, il contient aussi la préparation aux exposés et aux conférences d'enfants ce qui permet de prendre en compte toutes les disciplines, même si cela reste occasionnel. C'est un outil commun à tous les élèves qui est personnalisé par eux-mêmes dans la mesure où ce sont eux qui inscrivent à l'intérieur ce qu'ils travaillent. Les élèves font malgré tout partie d'un groupe de travail dans lequel ils ont été inclus à la suite de plusieurs évaluations diagnostiques en début d'année, ce qui permet certainement de faciliter cette personnalisation dans la mesure où les enfants d'un même groupe travaillent vraisemblablement les mêmes notions plus ou moins sur le même plan de travail (le même intervalle de temps). L'enseignante affirme que les apports du plan de travail sont principalement que chacun puisse avancer à son rythme : les élèves qui ont un « fort potentiel » et qui peuvent alors avancer autant qu'ils le souhaitent sans devoir attendre le groupe classe, ce qui permet de les garder motivés et « avec un certain goût à l'effort » ; et les élèves en difficulté ont vraiment le temps d'acquérir une notion puisque « là on est obligé d'attendre que tout le monde ait acquis, et finalement ce qui est acquis est bien acquis ». La coopération est présente sous de nombreuses formes pendant ces temps de plan de travail (table d'appui, tutorat, aide informelle, entraide) ce qui permet aux élèves de conserver un vrai lien avec les autres au sein de ce dispositif pédagogique dont la fonction première est de différencier et qui pourrait tomber dans l'individualisation sans ce lien (qui est d'ailleurs sûrement d'autant plus renforcé ici grâce aux groupes de travail). L'enseignante insiste d'ailleurs également sur le fait que « à côté des temps de plan de travail j'ai des temps collectifs et c'est très important de les citer ». L'importance pour E5 de ces temps collectifs réside dans le fait que c'est pendant ces moments-là que les savoirs sont construits tandis que le plan de travail permet l'entraînement et l'application mais en réalité ils sont d'autant plus importants qu'ils permettent d'unifier le groupe classe en terme d'apprentissage : en effet, même si l'entraînement sur la notion découverte collectivement ne vient pas au même moment pour tous, ces temps de présentation permettent aux élèves d'avoir une base commune sur laquelle s'appuyer notamment lors du tutorat qui intervient pendant les temps de plan de travail par exemple ; cela permet également de montrer aux élèves que même s'ils n'en sont pas au même point dans leurs apprentissages, ils travaillent tous les mêmes connaissances et les mêmes compétences.

Le plan de travail garde donc une dimension collective en grande partie grâce à la coopération qui règne à l'intérieur et nous allons à présent nous pencher sur une de ses formes :

le tutorat. Nous ne pourrions malheureusement pas véritablement analyser la manière dont E5 met en place le tutorat dans la mesure où elle n'en a pas véritablement parlé (et encore une fois nous ne lui avons pas posé la question non plus), elle a seulement insisté sur l'importance de former les tuteurs. Effectivement, elle explique qu'il est nécessaire de donner un cadre au tuteur pour lui indiquer ce qu'il a le droit de faire ou non avec le tutoré sinon « il peut [...] lui dire la [...] solution or ce n'est pas le but, le but c'est de faire réfléchir lui réexpliquer la consigne ou l'exercice ». Elle n'a pas évoqué de critère particulier pour désigner les tuteurs, elle parle seulement d'élèves « à fort potentiel ». Le seul outil qui facilite la mise en place du tutorat est constitué par la table d'appui qui est « espace d'aide » qui regroupe plusieurs types d'aide : les élèves en difficulté peuvent y aller pour « formuler une demande d'aide » tandis que « des élèves tuteurs, ou des bons élèves [...] se mettent à cette table-là et se mettent à disposition des élèves en difficulté ». L'enseignante identifie de nombreux avantages liés au tutorat et particulièrement dans la gestion de la classe et de l'hétérogénéité. Elle parle notamment du fait qu'elle ne peut pas être disponible pour tous ses élèves en permanence, les tuteurs permettent donc de faciliter la gestion de classe en ce sens d'autant plus qu'elle peut alors s'occuper « d'un autre groupe ou d'une autre tâche ou d'un autre apprentissage ». Elle va même jusqu'à dire que « l'enseignant peut différencier d'un côté pendant que les élèves tuteurs peuvent le faire aussi de l'autre côté » ce qui montre bien que le tutorat est un véritable atout pour la différenciation pédagogique. Elle explique que les tuteurs peuvent expliquer d'une autre manière que l'enseignante ce qui peut faciliter la compréhension pour les tutorés qui, quoi qu'il en soit, possèdent une aide supplémentaire et plus facilement disponible. Quant à eux, les élèves tuteurs sont moteurs et cela les oblige à verbaliser les savoirs acquis ce qui constitue « un avantage à être tuteur » selon E5 ; cela engendre en effet un processus métacognitif sur le savoir acquis dans la mesure où le tuteur doit réfléchir à son propre savoir pour expliquer au tutoré le cheminement nécessaire à son appropriation. L'enseignante affirme d'ailleurs que le tutorat est un moyen de différencier aussi bien pour le tuteur que pour le tutoré.

E5 accorde une véritable importance aux trois formes d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) dans le sens où elle considère qu'elles sont « essentielles » afin de « les suivre [...] le plus fidèlement possible au niveau de [...] leurs connaissances » ce qu'elle trouve important puisque cela permet de savoir où chacun en est malgré qu'ils soient à des stades différents dans leur apprentissage. L'enseignante utilise l'évaluation diagnostique en français et en mathématiques afin de faciliter l'orientation des élèves dans la personnalisation de leurs apprentissages dans le plan de travail tandis que l'évaluation formative s'effectue de manière informelle au niveau de la table d'appui où elle se place régulièrement. L'évaluation

sommative s'effectue de manière relativement classique mais a pour objectif de « savoir [...] les connaissances acquises », il s'agit donc d'identifier les apprentissages que les élèves sont parvenus à assimiler. L'évaluation sommative est différenciée par niveau de classe dans la mesure où E5 enseigne dans une classe à double niveau mais elle l'est également pour les élèves en difficulté en termes de supports, de type d'exercice, de formulation des consignes... tandis que l'objectif derrière l'évaluation reste identique pour tous, même si les élèves à « fort potentiel » vont avoir des exercices avec un objectif permettant d'approfondir un peu plus les apprentissages.

Entretien n°6

L'enseignant interrogé ici met en place « un parcours différencié [...] total » au travers des ceintures de compétences et du dispositif pédagogique du plan de travail pour permettre aux élèves d'avancer à leur rythme en partant d'où ils sont pour les amener où ils sont capables d'arriver en fonction de ses capacités. E6 a effectivement fait le choix d'enseigner au moyen de la pédagogie institutionnelle car il était attiré par les outils spécifiques qui lui ont plu et qui « [fonctionnaient] bien en classe ».

L'utilisation de la pédagogie institutionnelle fait que le plan de travail mis en place par E6 est très lié aux ceintures de compétences. Il s'agit d'un outil individuel mais identique pour tous les élèves dans le sens où il est vierge et que ce sont eux qui le remplissent en fonction des compétences qu'ils souhaitent travailler, ce qui permet selon E6 de faire en sorte que les élèves se sentent impliqués dans leur travail. Les élèves choisissent donc « des compétences qu'[ils souhaitent] travailler [...] donc dans [...] des référentiels » en ce qui concerne les ceintures (français et mathématiques) mais ce dispositif pédagogique inclut aussi d'autres disciplines telles que l'art plastique, l'histoire ou encore les sciences... tout en laissant la possibilité aux élèves de mettre en place des « travaux [...] personnels qu'ils souhaitent mener ». C'est donc les élèves qui différencient eux-mêmes leurs apprentissages même si l'enseignant les accompagne au début de l'année, très vite ils sont autonomes tout en ayant la possibilité de faire appel à « des tuteurs pour remplir le plan de travail » ce qui est déjà une manière de conserver une composante commune au sein de ce dispositif. Le plan de travail permet donc aux élèves d'avancer à leur rythme en fonction de leurs capacités. Il peut également intégrer des temps de remédiation avec l'enseignant et des temps d'évaluation (passage de ceinture). La fin du plan de travail est marquée chaque semaine par un bilan avec l'enseignant afin de voir si l'élève est parvenu à faire tout ce qu'il avait noté mais il fait également l'objet d'un compte rendu pour les familles qui donnent alors « leur avis [...] sur ce qu'ils pensent de leur travail [...] s'ils ont bien

mené [...] leur plan de travail, ce qu'ils avaient prévu de faire ». L'enseignant interrogé ici pratique la mise en place de ce dispositif pédagogique en le mettant en lien étroit avec la coopération ce qui permet aux élèves de garder un vrai lien les uns avec les autres. Effectivement, nous avons vu qu'ils avaient la possibilité de demander de l'aide à un tuteur pour remplir leur plan de travail mais ils ont également la possibilité de travailler ensemble pour réaliser les exercices d'application, de faire des projets en commun et de faire appel au tutorat et à la coopération de manière générale notamment dans le cadre des ceintures de compétences. L'enseignant va même jusqu'à dire qu'« ils ne sont jamais seuls [...] face à la tâche » (sauf pour les élèves qui le demandent) dans le sens où à certains moments il arrive que la totalité des enfants soit en train de travailler à plusieurs. Il explique que les élèves construisent leur savoir en fonction de leurs besoins et mentionne « l'entraide » comme étant un des moyens permettant cette construction. Cela montre bien que le plan de travail est un dispositif pédagogique permettant à cet enseignant de personnaliser personnalisation les apprentissages pour ses élèves.

E6 affirme que la coopération dans sa classe repose principalement sur le tutorat, nous allons donc analyser la manière dont cet enseignant le met en place et les bienfaits qui en découlent selon lui. Les ceintures de compétences interviennent également dans la mise en place du tutorat dans la mesure où elles facilitent la recherche de tuteur pour les élèves en difficulté mais l'enseignant semble mettre en place un autre système de tutorat dans le sens où il semble avoir défini des tuteurs pour gérer les micro-tâches (autonomie, relecture des consignes, organisation...). Les apports du tutorat pour E6 relèvent de la gestion de classe et de la gestion de l'hétérogénéité. L'enseignant aborde en effet le fait d'être libéré pour pouvoir aider les élèves en difficulté tandis que les tuteurs s'occupent des autres élèves qui ont besoin d'une aide moins importante. Cela fait donc également en sorte que l'aide est davantage disponible dans la classe, le fait qu'elle puisse être apportée par différents acteurs permet également d'avoir différentes manières d'expliquer les choses c'est pourquoi l'enseignant affirme que « ça passe mieux avec [...] un camarade qui explique, que le maître parfois ». Il émet cependant certaines limites à savoir le fait de proposer le tutorat sans l'imposer dans la mesure où certains enfants ne souhaitent pas entrer dans une relation de tutorat (que ce soit en tant qu'aidant ou en tant qu'aidé) mais également de veiller à former le tuteur pour ne pas aller trop loin dans l'aide apportée. L'enseignant explique également que les relations liant les élèves peuvent également influencer le tutorat, il parle notamment de « copinage » mais aussi de certains élèves « qui ne se comprennent pas ou qui n'arrivent pas à travailler ensemble ». Les avantages pour le tuteur sont, selon E6, de pouvoir revoir les choses en expliquant au tuteur ainsi que la valorisation liée à la relation asymétrique lui permettant de prendre confiance en lui.

Lorsque nous interrogeons cet enseignant sur la manière dont il pratique l'évaluation il ne mentionne que l'évaluation par ceinture de compétences. Nous pensions donc que celles-ci concernaient toutes les disciplines mais lorsque nous avons consulté les référentiels de compétences qu'il utilisait nous nous sommes aperçue qu'elles ne concernaient que le français et les mathématiques. Il faudra donc nuancer nos propos dans la mesure où nous n'avons donc aucune piste concernant l'évaluation des autres disciplines. Les élèves s'entraînent donc grâce aux référentiels pour passer les ceintures quand ils sont prêts ce qui leur permet d'avancer à leur rythme et de prendre en compte chacun d'entre eux dans leur singularité. Cela a également pour avantage selon E6 de permettre aux enfants de consolider leurs acquis sans être mis en échec et donc « ils sont valorisés et mis en confiance, quel que soit leur niveau ». Cela est d'autant plus vrai que même si les élèves échouent malgré tout, cela décourage sur de la remédiation pour pouvoir repasser la ceinture, et cela à plusieurs reprises si c'est nécessaire.

2. Analyse transversale

2.a. La gestion de l'hétérogénéité grâce au plan de travail

Les enseignants interrogés utilisent tous un plan de travail identique sur la forme pour leurs élèves et qui est différencié en fonction de ce qui est inscrit à l'intérieur pour chacun d'entre eux. Ce dispositif permet aux élèves de gagner progressivement en autonomie puisque plusieurs enseignants le font remplir à leurs élèves mais également parce que ces derniers sont la plupart du temps autonomes dans la réalisation de son contenu. Cela rejoint d'ailleurs le point de vue de Meirieu selon lequel la différenciation pédagogique doit accompagner les élèves dans l'ascension vers leur autonomie. Le plan de travail est donc rempli de différentes manières selon les enseignants. Pour certains (E1, E2), cela dépend du degré d'autonomie des enfants qui sont alors plus ou moins accompagnés pour construire leur plan de travail et E1 ajoute d'ailleurs un contrat minimum à respecter pour les élèves qui sont totalement autonomes ; l'enseignante E3 quant à elle utilise le même système de contrat mais il sert à différencier la quantité de travail à réaliser en fonction des capacités des élèves tandis qu'elle les accompagne pour établir le contenu du plan de travail. Certains enseignants (E5, E6) laissent les élèves différencier leur plan de travail de manière totalement autonome tout en mettant en avant différentes pratiques coopératives pour faciliter cette construction (groupes de travail, tuteur pour remplir le plan de travail) ; à l'inverse, E4 construit elle-même les plans de travail de tous ses élèves mais elle nous confie que c'est très énergivore (cela peut s'expliquer par le fait qu'elle débute dans les pratiques coopératives de classe et qu'elle souhaite contrôler la mise en place de chaque dispositif pédagogique spécifique). Quelle que soit la manière de construire le plan de travail, il s'agit pour tous les enseignants de différencier les apprentissages afin de répondre à leur désir de gérer l'hétérogénéité des classes de la meilleure façon possible. Le plan de travail est un dispositif pédagogique qui permet donc de mettre en place ce que les chercheurs appellent une forme de différenciation simultanée sans risquer de provoquer de dispersion car chacun des élèves sait exactement ce qu'il a à faire. Le plan de travail est un dispositif qui différencie la forme sans différencier le fond puisque les élèves choisissent les outils qui sont les plus appropriés pour eux dans un panel d'outils mis à leur disposition mais tous les élèves suivent le même programme d'objectifs (même si certains élèves avancent plus vite que d'autres dans ce programme). Il faut tout de même noter qu'E4 utilise le plan de travail uniquement pour les mathématiques et le français (pour faciliter la mise en place de celui-ci) ; il n'y a en réalité que deux enseignants qui intègrent (ou essaient d'intégrer) toutes les disciplines (E3 et E6) dans le plan de travail. Il faut donc nuancer l'idée que le plan de travail permet de gérer l'hétérogénéité

dans la mesure où celle-ci touche tous les domaines enseignés à l'école élémentaire et pas seulement celles qui sont ciblées par certains plans de travail. La différenciation résulte du fait que les élèves ont une part de choix dans la construction du plan de travail (sauf ceux d'E4) mais également d'avoir la possibilité d'effectuer les différents items dans l'ordre qu'ils souhaitent sur les temps dédiés (tous les enseignants interrogés sauf pour les élèves avec un faible degré d'autonomie chez E1 et E2) tandis que certains enseignants vont jusqu'à laisser la possibilité aux élèves de proposer un projet personnel (E1, E3 et E6). La différenciation pédagogique mise en place lors des plans de travail intervient en grande partie dans la mesure où ce dispositif pédagogique permet aux enfants de ne pas travailler la même chose au même moment ce qui leur permet d'avancer à leur rythme (avantage cité par quatre enseignants sur les six interrogés). Les enseignants interrogés semblent penser en majorité qu'il suffit de laisser aux élèves le temps qui leur est nécessaire pour acquérir les compétences ce qui montre qu'ils croient au postulat d'éducabilité de Philippe Meirieu. Les temps de bilan mis en place par certains enseignants (E1, E3, E4 et E6) accentuent quant à eux l'aspect de différenciation dans la mesure où ces temps permettent aux élèves d'avoir un retour sur individuel sur leur travail. Le but est alors qu'ils puissent progresser en tenant compte des indications de l'enseignant sur ce qui reste à améliorer et la manière dont ils peuvent progresser. Ces temps de bilans permettent d'aller dans le sens de la recherche en intégrant à la différenciation deux aspects majeurs : permettre aux élèves de savoir où ils en sont dans leurs apprentissages mais c'est également l'occasion pour les enseignants de valoriser ce qui est acquis et de montrer aux élèves qu'ils croient en eux pour que ces derniers puissent croire en eux-mêmes.

Le plan de travail a tendance à comporter un aspect très individualisé dans le sens où il permet à chacun de travailler en fonction de ses besoins et à première vue cela se fait totalement indépendamment de ses camarades ; en réalité, il y a de nombreux moyens mis en place qui permettent de garder une part importante de commun au sein de ce dispositif pédagogique, notamment grâce à la coopération qui intervient sous différentes formes. Cela correspond donc à une forme de travail individualisé qui intègre les interactions coopératives afin de mettre en place une véritable personnalisation des apprentissages, cet aspect correspond d'ailleurs au point de vue de S. Connac. Ces deux items (travail individualisé et interactions coopératives) correspondent en effet à deux aspects de la personnalisation. L'outil pédagogique en lui-même est en effet identique pour tous les élèves et, même s'ils ne font pas tous la même chose en même temps, les outils mis à leur disposition sont les mêmes (mêmes disciplines, mêmes ceintures, mêmes manuels, mêmes logiciels...) ce n'est que leur utilisation qui varie d'un élève à l'autre (pas au même niveau de ceinture par exemple). La coopération est l'outil principal qui

permet de conserver un vrai lien entre les élèves pendant les temps de plan de travail, tous les enseignants ont en effet tendance à encourager ces pratiques. La pratique coopérative la plus utilisée par les enseignants interrogés est asymétrique (aide et tutorat), elle est en effet évoquée par tous les enseignants lorsque nous les interrogeons sur la forme de coopération mise en place pendant le plan de travail. Quatre enseignants sur six (E2, E3, E5 et E6) expliquent également que les enfants peuvent s'entraider en effectuant un exercice à plusieurs tandis que deux enseignants (E1 et E6) ont instauré la possibilité pour les élèves de faire des projets en commun pendant les temps de plan de travail. Cela montre que les enseignants sont en accord avec les chercheurs sur le fait que les interactions entre élèves sont fécondes et sources de progression. E1 est un enseignant qui insiste sur l'importance de la personnalisation des apprentissages pour ne pas tomber dans l'individualisation, en soulignant la nécessité de socialisation des savoirs, des difficultés des élèves et du résultat de leur travail. Cet enseignant met donc en place des temps collectifs après les temps de plan de travail afin de faire une mise en commun de ce qui a été fait tandis que E3 et E5 mettent en place ces temps collectifs en amont afin de permettre la découverte des nouvelles notions avant que celles-ci n'apparaissent dans le plan de travail. Cela permet de respecter les indications des chercheurs, et notamment de P. Perrenoud, qui affirment que la différenciation pédagogique ne doit pas occuper la totalité du temps scolaire afin d'apprendre à manier de nouvelles méthodes de travail et ainsi ne pas restreindre leurs possibilités d'actions : cela est d'autant plus vrai que les temps de plan de travail n'occupent que certaines parties de l'emploi du temps. De manière générale, nous pouvons voir que le plan de travail garde au moins un minimum de "commun" grâce aux outils utilisés et au tutorat, qui sont les deux aspects cités par tous les enseignants. Cinq professeurs des écoles sur les six interrogés évoquent également le fait de travailler en groupe pour s'entraider et/ou pour construire des projets à plusieurs et enfin trois enseignants expliquent l'importance des temps collectifs en lien avec les temps de plan de travail (que ceux-ci permettent une découverte de notion ou une mise en commun).

2.b. La gestion de l'hétérogénéité grâce au tutorat

Tous les enseignants mettent en place le tutorat dans leur classe mais l'identification des élèves tuteurs est mise en place de différentes manières. En effet, les enseignants qui mettent en place les ceintures de compétences (E1, E2, E4, E6) s'appuient sur ce dispositif pour que les élèves en difficulté puissent demander de l'aide à leurs camarades qui ont une ceinture plus élevée dans le domaine qui leur pose problème comme le prévoit initialement F. Oury. Deux d'entre eux (E1 et E6) ont également mis en place des tuteurs dans les domaines qui ne sont pas

recouverts par les ceintures (compétences scolaires, méthodologiques et micro-tâches). Pour les enseignants E3 et E5 nous n'avons pas de réelle indication sur la manière dont elles mettent en place le tutorat même si pour E3 (ainsi que pour E1, E4 et E5) il y a une forme de tutorat naturel qui semble s'être mis en place. Cet aspect permet d'observer que les élèves tiennent à la possibilité de travailler ensemble et va dans le sens de Meirieu dans la mesure où celui-ci insiste sur l'importance de la collectivité malgré des parcours différenciés.

Le premier avantage qui ressort pour quatre des enseignants (E1, E4, E5 et E6) est de pouvoir avoir plus de temps pour s'occuper des élèves en difficulté pendant que les tuteurs aident les autres élèves pour des tâches moins complexes ; E5 quant à elle jusqu'à dire que le tutorat permet à « l'enseignant [de] différencier d'un côté pendant que les élèves tuteurs peuvent le faire aussi de l'autre côté ». Cela corrobore les affirmations des chercheurs qui notent également que le tutorat permet de faciliter la gestion du groupe classe. La citation d'E5 montre que l'enseignante considère que l'aide apportée par les tuteurs équivaut à l'aide qu'elle-même peut apporter et d'ailleurs la majorité des enseignants (E1, E2, E3, E5 et E6) reconnaît les apports du tutorat pour les élèves tutorés. Les avantages selon eux, et qui sont également observés par les chercheurs de notre cadre théorique, sont que les élèves en difficulté ont la possibilité d'obtenir de l'aide plus rapidement puisque les sources d'aide sont plus nombreuses et donc davantage disponibles. Les cinq professeurs des écoles avancent également l'idée que le fait que ce soit des camarades qui expliquent aux tutorés permet à ces derniers d'assimiler plus facilement les apprentissages, certains avancent même des hypothèses pour expliquer cela : explications davantage à leur portée en termes de vocabulaire ou de cheminement de pensées (E1, E3 et E5), lien affectif (E3 et E6) ou encore parce que le tuteur est lui-même passé par des difficultés (E1). Cet avantage montre bien que, comme il est avancé par les chercheurs, la coopération permet à l'élève tutoré de surmonter une difficulté et ceci peut également s'expliquer en partie grâce à l'effet vicariant de l'apprentissage (lorsque le tuteur montre un exemple de la manière d'effectuer un exercice par exemple). Malgré tout, les enseignants s'accordent dans la quasi-totalité (sauf E4) sur le fait que le tutorat ait un réel bienfait pour les élèves tutorés, qui leur permet de pouvoir intégrer certains apprentissages grâce aux tuteurs.

Les cinq enseignants qui y voient un avantage en termes d'apprentissage pour les tutorés y voient également des bienfaits dans le même domaine pour les tuteurs également. S. Connac affirme d'ailleurs que le tutorat est une des formes de pratiques coopératives la plus à même de prendre en compte la diversité des élèves. Trois de ces cinq enseignants (E1, E2 et E3) affirment que leur rôle de tuteur leur permet de renforcer les savoirs qu'ils ont acquis grâce aux explications qui leur permettent de formuler et ainsi d'effectuer un travail métacognitif tandis

qu'E5 parle d'un avantage à être tuteur dans le fait d'être obligé de verbaliser même si elle ne parle renforcer les savoirs elle affirme que le tutorat permet de différencier à la fois pour les élèves à « fort potentiel » et pour les élèves en difficulté. Connac explique ce phénomène par une double opération de mobilisation / adaptation des savoirs du tuteur lui permettant de renforcer ses apprentissages en les rendant plus authentiques et durables. L'enseignant E6 quant à lui y voit l'avantage de permettre aux tuteurs de « revoir les choses » ce qui reste un bienfait pour les apprentissages mais qui n'est peut-être pas aussi important que pour les quatre autres enseignants. Pour ces derniers, on peut dire qu'il y a une forme de co-apprentissage au sein du tutorat dans le sens où les tutorés assimilent certains savoirs grâce aux tuteurs tandis que ceux-ci renforcent leurs savoirs grâce à la relation qui les unit ce qui peut être relié aux dires de S. Connac qui affirme que la coopération est un moyen d'apprentissage. D'ailleurs, E1 parle de « co-apprendre » et de « co-construction » lorsque nous l'interrogeons sur le tutorat tandis qu'E3 affirme que « celui qui est aidé mais celui qui aide, les deux apprennent ». Connac va d'ailleurs jusqu'à dire que le tutorat fait partie de l'empan des pratiques coopératives qui enrichissent le processus d'enseignement / apprentissage. Notre travail de recherche semble donc corroborer ces affirmations.

E2, E3 et E6 avancent également l'idée que les tuteurs sont valorisés ce qui leur permet de gagner en estime de soi ce qui constitue également un apprentissage même si celui-ci pourrait être qualifié de « moins scolaire » dans la mesure où il ne concerne pas les disciplines enseignées à l'école (il est cependant utile pour que les élèves soient en confiance et s'engagent plus facilement dans les apprentissages). Connac note également cet avantage pour le tuteur et parle d'intérêt social permettant de donner du sens aux apprentissages. Cette idée de co-apprentissage est d'autant plus mise en avant pour les enseignantes E2 et E3 dans le sens où elles mettent en place la réciprocité du tutorat qui permet aux élèves de pouvoir jouer les deux rôles en fonction du domaine concerné (un élève A peut aider un élève B en mathématiques tandis que ce sera l'inverse en français par exemple). C. Hébert-Suffrin affirme d'ailleurs que cet aspect est indispensable pour que la coopération asymétrique ait des effets pédagogiques vraiment intéressants.

L'enseignante E4 est un peu à part ici puisque nous n'en avons pas encore parlé dans la mesure où nous n'avons pu relever aucun signe qui montre qu'elle perçoit ou au contraire ne perçoit pas d'apprentissage grâce au tutorat que ce soit pour le tuteur ou que ce soit pour le tutoré. Nous lui avons donc posée la question directement au cours de l'entretien et elle affirme ne pas avoir assez de recul pour y répondre dans la mesure où elle a mis en place les pratiques coopératives de classe il y a moins d'un an. Cela peut en effet s'expliquer puisque pour déceler

un apprentissage il suffit d'évaluer l'élève sur ce dernier mais il est difficile de savoir quels outils l'ont influencé dans la mesure où tous ceux qui sont mis en place dans une classe ont pour objectif de permettre aux élèves d'apprendre. C'est d'autant plus compliqué pour cette enseignante que pour pouvoir identifier les éventuels bienfaits ou inconvénients du tutorat l'enseignant doit être en capacité d'avoir une analyse réflexive sur cette pratique alors qu'E4 en est à l'étape où elle règle les modalités de mise en place de celles-ci. Son point de vue est malgré tout intéressant dans le sens où il montre que les outils de cette pédagogie demandent un temps de mise en place avant de pouvoir en discerner les effets. Cette enseignante facilite malgré tout la recherche de tuteurs pour les élèves en difficulté dans la mesure où ses élèves demandent de l'aide aux enfants qui ont une ceinture plus élevée sur la compétence dont il est question puisque tous les élèves ont accès aux niveaux de ceintures de leurs camarades. Les enseignants E1, E2, E5 et E6 ont d'ailleurs également mis en place des outils permettant de faciliter la recherche de tuteur pour les élèves qui en ressentent le besoin. La majorité des enseignants s'accordent également à dire qu'il faut malgré tout veiller à ce que les tuteurs soient bien formés ce qui est d'ailleurs également souligné par S. Connac qui évoque aussi l'existence d'une évaluation pour les tuteurs afin de s'assurer qu'ils ont bien intégré la manière dont ils peuvent apporter de l'aide aux tutorés. Cependant, aucun des enseignants interrogés n'a mentionné avoir recours à l'évaluation des compétences des tuteurs ce qui pourrait ici être considéré comme un point faible dans la mise en place du tutorat puisqu'aucun d'entre eux ne vérifie la capacité des tuteurs à venir en aide aux élèves en difficulté. Or, il s'agit ici d'une compétence aussi importante que les compétences que l'on pourrait qualifier de plus scolaires dans le sens où elle semble avoir un impact sur l'acquisition des compétences des élèves comme nous venons de l'observer ici.

2.c. La gestion de l'hétérogénéité au cours de l'évaluation

Les enseignants que nous avons interrogés ici dans le cadre d'entretiens semi-directifs ne pratiquent pas tous le même type d'évaluations. En effet, les enseignants qui pratiquent les ceintures de compétences (E1, E2, E4 et E6) passent également par ce biais pour mettre en place l'évaluation tandis que les autres enseignants (E3 et E5 mais également E1 en complément des ceintures Pidapi) semblent pratiquer une évaluation plus "classique", en tout cas dans la forme de celle-ci.

La majorité des enseignants interrogés (E2, E3, E4 et E6) s'accorde sur le fait de ne confronter l'élève à l'évaluation que lorsque celui-ci est prêt et ce, pour différentes raisons. Les ceintures de compétences utilisées par E2, E4 et E6 constituent un dispositif pédagogique

permettant aux élèves de progresser à leur rythme en fonction de leur niveau et de leurs capacités, il paraît donc logique que l'évaluation n'intervienne que quand les élèves se sont suffisamment entraînés et qu'ils se sentent prêts à passer la ceinture en individuel. L'enseignante E3 quant à elle ne pratique pas le système des ceintures dans la mesure où elle pratique pleinement la pédagogie Freinet mais elle propose malgré tout l'évaluation quand les élèves sont prêts car elle affirme que « ça ne sert à rien [...] d'évaluer [...] un enfant si je sais déjà que la notion [...] elle n'est pas du tout [...] acquise » d'autant plus qu'elle souhaite que les enfants se sentent en confiance et valorisés c'est pourquoi elle leur laisse suffisamment de temps pour s'entraîner et leur faire passer l'évaluation dans des conditions de réussite ; l'enseignant E6 note aussi cet avantage pour l'évaluation par ceintures car cela est dû, selon ces enseignants, au fait d'évaluer les élèves quand ils sont prêts ce qui permet de ne pas les mettre en échec. Les enseignants E1 et E4 attribuent également un autre avantage à l'évaluation par ceinture qui est de constituer une forme d'évaluation positive dans la mesure où elle ne marque que les progrès : elle ne débouche sur aucune sanction de quelque forme que ce soit en cas d'échec (pas de « mauvaise note » ou de « point rouge ») et il n'y a pas de possibilité de régresser de grade une fois qu'il est acquis. Nous pouvons noter que les chercheurs de notre cadre théorique observent également l'avantage pour les enfants de toujours aller de l'avant, l'alliance du point de vue des enseignants et de celui des chercheurs nous permet de penser que cet apport est réel. Trois des enseignants pratiquant cette forme d'évaluation (E1, E2 et E4) expliquent également que les référentiels qui sont associés à chaque ceinture permettent aux élèves de savoir ce qu'ils doivent connaître pour passer un grade supérieur (E2 et E4) et ainsi cibler les attentes de l'enseignant (E2) mais également d'avoir un regard sur ce qu'ils ont déjà appris (E1). Encore une fois, les chercheurs s'allient à ces différents points de vue ce qui semble confirmer les avantages liés à l'évaluation par ceintures. Ces chercheurs affirment en effet que cette modalité d'évaluation permet aux élèves de connaître les points à travailler pour acquérir un niveau de ceinture mais elle leur permet aussi de visualiser la progression effectuée grâce aux ceintures acquises et ainsi de prendre confiance en eux sur leur capacité à progresser. En plus de permettre aux élèves d'avoir un regard sur ce qu'ils ont appris, l'enseignant E1 considère que toute évaluation doit avoir pour objectif de « mesurer ce qui est su, à mesurer ce qui n'est pas encore su et à voir comment est-ce qu'on peut retravailler pour [...] pour progresser » ; c'est pourquoi Pidapi est d'autant plus adapté à ses yeux dans le sens où les ceintures acquises leur permettent de savoir ce qui est su tandis que les référentiels associés aux ceintures à acquérir permettent aux élèves de pointer ce qui nécessite un travail supplémentaire. Les chercheurs rejoignent d'ailleurs le point de vue de cet enseignant en affirmant que les

référentiels permettent également aux élèves de cibler leurs difficultés en leur donnant la possibilité de progresser. E1 explique d'ailleurs que les échecs, en plus ne pas être sanctionnés, renvoient à des fiches d'aides leur permettant de progresser. La question de la gestion de l'échec semble importante en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité au cours de l'évaluation puisque nous avons vu que les enseignants souhaitent mettre en place une évaluation : quand les élèves sont prêts (E2, E3, E4 et E6), une évaluation positive (E1 et E4) ou encore mettre les élèves en conditions de réussite (E3 et E6) ; mais la moitié des enseignants interrogés (E1, E2 et E6) donnent la possibilité aux élèves de repasser l'évaluation s'ils ne sont pas parvenus à la valider. Ces éléments permettent de donner à l'évaluation une dimension assez différente de celle que l'on attribue "classiquement" à l'évaluation, à savoir évaluer tous les élèves au même moment en associant une mauvaise note au fait que l'élève n'ait pas acquis un apprentissage ce qui donne lieu à une remédiation dans le meilleur des cas mais rarement à une réévaluation pour savoir si l'élève a finalement réussi à assimiler la connaissance ou la compétence.

L'enseignante E5 est un peu à part ici dans le sens où lorsque nous l'avons interrogé sur la manière dont elle mettait en place l'évaluation elle a tout de suite expliqué mettre en place les trois types d'évaluation à savoir diagnostique, formative (également mise en place par E1 et E3) et sommative. Cela fait écho avec notre cadre théorique concernant la différenciation pédagogique au travers de l'évaluation qui met en avant l'importance de ces trois formes d'évaluation. E5 affirme qu'elles sont nécessaires pour suivre les élèves dans leur parcours singulier et l'évaluation est donc un levier permettant de gérer l'hétérogénéité comme le mentionne le point de vue des chercheurs au début de ce travail de recherche. Elle ne semble cependant pas mettre en place d'autre dispositif permettant de gérer l'hétérogénéité au sein de l'évaluation hormis entre ses deux niveaux de classe ou encore des adaptations pour ces élèves en difficulté. E1 et E5 pratiquent en effet une différenciation qui touche les supports pour leurs élèves en difficulté, même si E5 précise que « l'objectif reste le même ». Cette dernière propose également des « exercices [...] pour aller plus loin pour mes élèves à fort potentiel ». L'évaluation peut également être différenciée par rapport aux parcours des élèves pendant le plan de travail (E1 et E3), il est en effet impossible de proposer la même évaluation à des élèves qui ne travaillent pas les mêmes notions. Cela fait écho aux variables que nous avons exposées dans notre cadre théorique sur lesquels peuvent jouer les enseignants pour différencier non seulement pour faciliter l'acquisition des apprentissages mais également pour adapter les modalités d'évaluation à la singularité des élèves. Mais nous pouvons observer que les modalités de différenciation dites plus "classiques" restent minoritaires ici. Cela résulte peut-être du fait que lorsque nous donnons aux enfants le temps qui leur est nécessaire pour acquérir

une notion, ils sont davantage capables de passer l'évaluation sans que celle-ci soit nécessaire. D'autres aspects de l'évaluation contribuent peut-être également à cette réduction de différenciation dite "classique" et notamment la dédramatisation de l'échec qui n'est pas sanctionné (et qui n'est d'ailleurs parfois même par gardé en mémoire) et qui débouche sur un nouvel entraînement permettant de repasser l'évaluation. L'évaluation est donc vue comme un moyen pour les élèves de démontrer l'acquisition de leurs connaissances et de leurs compétences.

2.d. Biais et limites

Lors d'un travail de recherche, il y a toujours des éléments qui interfèrent sur la qualité des données recueillies et nous allons tenter de les identifier au mieux ici afin d'en tenir compte pour valider ou invalider nos hypothèses. Il s'agit ici de notre premier travail de recherche ce qui a bien sûr influencé la qualité de nos entretiens et il s'agit là du premier biais que nous allons aborder. Tout d'abord, nous étions tellement concentrée sur notre guide d'entretien que nous l'avons suivi à la lettre dans l'ordre dans lequel nous l'avons rédigé ce qui a très certainement entaché la fluidité et la spontanéité des réponses des enseignants. Il est en effet arrivé qu'un enseignant aborde un sujet en surface à l'occasion d'une autre question et plutôt que d'approfondir sur le moment nous l'avons amené sur un autre sujet pour suivre notre guide d'entretien pour ensuite revenir sur le premier sujet (ex : E5 qui aborde le sujet du plan de travail pendant la question sur les dispositifs propices à la différenciation, nous l'interrogeons ensuite sur l'évaluation pour revenir au plan de travail). Cette focalisation sur le guide d'entretien a également eu une autre conséquence qui est que nous n'avons pas toujours été en mesure de nous en éloigner dans la mesure du raisonnable pour réagir aux propos de l'enseignant et demander davantage de précisions (ex : demander à E2 notamment les modalités d'évaluation en dehors des ceintures pour les autres disciplines). Un autre biais lié au guide d'entretien est que, à plusieurs reprises, nous avons posé la ou les questions complémentaires en même temps que la question principale (ex : question concernant la mise en place de la différenciation pédagogique avec E3) ce qui a eu pour conséquence de réduire la réflexion des enseignants interrogés sur ces questions et a ainsi limité l'amplitude des données recueillies. Ce biais engendré par le guide d'entretien est d'autant plus important que, à plusieurs reprises, nous avons posé plusieurs questions complémentaires à la fois (notamment celles qui concernent le tutorat avec la quasi-totalité des enseignants) ce qui fait que les enseignants n'ont répondu qu'à une partie d'entre elles (E2) ou qu'ils ont dû nous demander de répéter la question "morceau

par morceau'' (E5). *A contrario*, lorsque les enseignants ont beaucoup développé leur réponse nous avons eu l'impression sur le moment que leur réponse était complète et qu'elle répondait à nos attentes ce qui a eu pour conséquence de ne pas réitérer notre question et ce qui explique qu'il nous manque quelques données pour certains des enseignants interrogés (ex : apports du plan de travail chez E1).

Nous nous sommes également rendu compte lors de l'analyse des données recueillies que le guide d'entretien que nous avons mis au point comporte quelques carences notamment concernant les questions sur le tutorat. Nous pensions en effet que les enseignants décriraient naturellement comment ils mettaient en place le tutorat dans la question concernant la coopération dans la classe mais ce ne fut pas le cas et nous ne leur avons pas redemandé explicitement ce qui explique qu'il nous manque plusieurs données concernant cet aspect du tutorat. Nous nous sommes également aperçu que nous aurions dû poser la question des apports du tutorat pour le tuteur et pour le tuteuré de manière plus explicite (ce que nous avons fait pour E4 et E6) afin d'avoir des données qui soient riches pour les deux élèves appartenant à cette relation pédagogique. En effet, le fait de poser la question du lien entre le tutorat et la gestion de l'hétérogénéité / différenciation pédagogique fait que nous avons recueilli davantage de données concernant les tuteurés que de données concernant les tuteurs.

D'autres biais ont également eu une influence sur les données qui ont été recueillies à savoir : le fait qu'il s'agisse d'un entretien téléphonique et non d'un entretien en face à face mais également l'éventuel manque d'objectivité des enseignants dans la mesure où ils mettent en place les pratiques coopératives car ils croient en leurs bienfaits. Ce phénomène explique le fait qu'ils aient des difficultés à trouver des inconvénients à ces pratiques tandis qu'ils y trouvent de nombreux avantages. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs exprimé des marques qui montrent qu'ils ont plus ou moins conscience de cet aspect : « je ne dois pas être très objectif » (E1), « je n'en trouve pas beaucoup en fait des inconvénients » (E2), « je ne vois pas d'inconvénient, il doit y en avoir » (E4), « les inconvénients [...] je n'en vois pas par pour l'instant [...] Je suis entièrement convaincu » (E6). Ce défaut d'objectivité peut d'ailleurs être accentué par une « peur de dire n'importe quoi » (E4) liée au côté formel de l'entretien semi-directif d'autant plus que les enseignants ont la connaissance du motif qui motive ces entretiens à savoir un travail de recherche dans le but d'une certification (« j'essaie de me mettre dans la peau [...] des professeurs de [...] l'INSPE » E4). Comme nous l'avons évoqué plus tôt à l'occasion de la justification de la méthodologie, les conditions sanitaires nous ont obligée à mettre en place des entretiens téléphoniques ce qui a quelques inconvénients, à savoir des défauts de contextes. L'enseignante E2 par exemple n'a malheureusement pas eu la possibilité

de confier la surveillance de ses enfants à un tiers (nous pouvons voir qu'elle est obligée d'interrompre momentanément l'entretien pour s'adresser à eux) ce qui a nécessairement joué sur la qualité de l'entretien dans le sens où son taux de concentration était certainement moins important que dans un autre contexte mais elle n'était peut-être pas la seule pour qui le contexte n'était pas idéal cependant nous ne le saurons jamais (ici nous nous en sommes aperçue uniquement de par cette interruption). De plus, nous avons effectué un entretien qui n'a malheureusement pas pu être exploité à cause des conditions de réseaux téléphoniques catastrophiques qui ont engendré une impossibilité de le transcrire.

V. Discussion

Nous avons établi un travail de recherche pour étudier l'influence des pédagogies coopératives sur la mise en place de la différenciation pédagogique. Ce mémoire a en effet été construit autour de la question suivante : En quoi les pédagogies coopératives facilitent-elles la mise en place de la différenciation pédagogique à l'école élémentaire ?

Nous avons formulé trois hypothèses de départ à savoir :

- Le plan de travail permet de personnaliser les apprentissages.
- La coopération entre les élèves dans le contexte du tutorat est un mode de différenciation leur permettant de progresser grâce à leurs pairs.
- L'évaluation est un dispositif majeur pour la différenciation pédagogique en pédagogie coopérative.

À la lumière des entretiens menés avec des enseignants pratiquant une forme de pédagogie coopérative au sein de leur classe et de notre cadre théorique, le plan de travail semble bel et bien constituer un dispositif pédagogique de personnalisation des apprentissages. Les six enseignants s'accordent en effet avec les chercheurs pour dire que ce dispositif permet d'adapter les apprentissages de manière individuelle pour chacun des élèves de leur classe tandis que la part de "commun" est plus ou moins importante mais qui est systématiquement présente. Les enseignants pratiquent en effet un plan de travail « à l'équilibre entre un processus de socialisation qui pourrait dépersonnaliser et un autre d'individualisation qui risquerait d'isoler » pour reprendre les mots de Sylvain Connac (2012). Les outils mis à disposition des élèves sont en effet communs tandis que la différenciation intervient dans leur utilisation (remplissage du plan de travail, utilisation de certains outils plutôt que d'autres...) et notamment dans la temporalité de celle-ci (possibilité d'avoir un écart de plusieurs niveaux de ceintures entre les élèves les plus en difficulté et les élèves les plus compétents de la classe par

exemple). La coopération est également un élément-clef pour faire pencher la balance du côté de la personnalisation puisqu'elle intervient sous de nombreuses formes. Elle est d'ailleurs encouragée par les enseignants interrogés qui valorisent tous les formes coopératives asymétriques (aide et tutorat). Les autres formes de coopération sont également très présentes et notamment l'entraide puisque les élèves sont majoritairement autorisés voire encouragés à effectuer le contenu de leur plan de travail à plusieurs. Certains enseignants vont même plus loin dans la personnalisation en liant les temps de plan de travail à des temps collectifs ou en mettant en place du contenu permettant aux élèves de créer un projet à plusieurs (travail en groupes / en équipes). Le plan de travail semble donc réunir les conditions nécessaires pour personnaliser les parcours des élèves, même si la balance entre l'individualisation et la socialisation est peut-être plus équilibrée pour certains enseignants que pour d'autres.

La question de l'influence du tutorat sur l'acquisition des compétences des élèves grâce à leurs pairs reste plus floue au regard des entretiens menés ici. Le défaut d'objectivité des enseignants a en effet peut-être une influence trop importante concernant cette question puisqu'il ne s'agit pas ici de questionner leurs pratiques à proprement parler mais l'influence de celles-ci sur les apprentissages des élèves. C'est d'autant plus compliqué que le tutorat ne concerne pas une relation pédagogique qui les concerne directement puisqu'elle lie deux élèves, les enseignants n'ont donc pas de regard direct sur ce qui se passe sur ces moments-là. Nous pensons que ces entretiens auraient dû, dans l'idéal, être complétés par une éventuelle recherche-action permettant de mesurer les réels apports de cette pratique pour le tuteur d'un côté et pour le tutoré de l'autre (ou au moins par une observation de cette pratique en classe par un chercheur extérieur à la classe permettant plus d'objectivité mais aussi et surtout la possibilité de se concentrer sur le tutorat sans avoir à gérer la classe). Nous pouvons cependant observer que les enseignants sont en majorité convaincus du fait que le tutorat permet à l'élève en demande d'aide de progresser grâce à un pair plus performant dans le sens où le tuteur peut apporter des explications permettant au tutoré de comprendre une notion et donc bel et bien de progresser. Les apports du tutorat pour l'élève tuteur semblent plus flous dans la tête d'une partie des enseignants interrogés. La moitié d'entre eux affirme un apport pour le tuteur dans le gain d'estime d'eux-mêmes ce qui est déjà une forme de progression en soi. La moitié des enseignants sont également convaincus que cette position de tuteur, qui implique un devoir de verbalisation des savoirs acquis, permet aux élèves de renforcer et d'asseoir leurs connaissances. Une enseignante parle également d'un avantage dans le fait d'explicitier sans préciser davantage ce qui rejoint aussi certainement ce point de vue également tandis qu'un autre enseignant y voit l'avantage de rebrasser les acquis. Il faut malgré tout nuancer ces propos

dans le sens où l'une des enseignantes, débutante en pédagogie coopérative, affirme ne pas être en mesure d'affirmer ou d'infirmer une éventuelle influence du tutorat sur l'acquisition des élèves que ce soit pour le tuteur ou pour le tutoré. Nous pouvons malgré tout observer que les enseignants semblent être en majorité convaincus du fait que le tutorat permet en effet aux élèves de progresser grâce à leurs pairs. Même si le défaut d'objectivité entre en compte il s'agit malgré tout d'un indicateur important en faveur de la validation de notre hypothèse même si cela reste insuffisant et que cela nécessiterait d'aller recueillir des données plus précises. Malgré tout, notre cadre théorique va également dans le sens des enseignants interrogés ce qui conforte encore l'idée que cette hypothèse est sûrement valide. En effet, S. Connac va dans le sens des enseignants puisqu'il affirme que les savoirs des tuteurs sont en effet renforcés par les explications qu'ils fournissent à leurs camarades et qui les oblige à la fois à mobiliser et à adapter leurs connaissances et leurs compétences. Les chercheurs de notre cadre théorique déclarent également que ces derniers sont valorisés ce qui leur procure un intérêt social. Ils expliquent aussi que les tutorés disposent alors de sources d'information plus nombreuses et donc plus facilement accessibles et que, en plus de cela, les tuteurs peuvent faciliter leur compréhension car les explications sont plus adaptées.

Notre troisième et dernière hypothèse concerne l'importance de l'évaluation dans la mise en place de la différenciation pédagogique. Il s'agit ici de l'hypothèse sur laquelle nous allons avoir le plus de difficulté à statuer dans la mesure où les enseignants interrogés ne mettent pas en place l'évaluation de la même manière. Les pédagogies coopératives se manifestent en effet sous de nombreuses formes et très peu d'entre elles comportent un dispositif spécifique pour l'évaluation. En effet, la pédagogie institutionnelle est une des seules formes ayant mis au point un outil d'évaluation spécifique (avec la pédagogie Freinet et ses brevets) et c'est pour cela qu'il s'agit de la seule forme d'évaluation présente dans la partie de notre cadre théorique sur les pédagogies coopératives. Quatre des enseignants interrogés (E1, E2, E4 et E6) mettent d'ailleurs en place les ceintures de compétence et nous pouvons constater que celles-ci semblent en effet avoir un véritable impact dans la différenciation pédagogique. Elles permettent en effet aux élèves de cibler les savoirs à travailler afin de se préparer au mieux avant l'évaluation mais également d'avancer à leur rythme dans la mesure où ils passent l'évaluation quand ils sont prêts. C'est d'autant plus vrai que les ceintures ne correspondent pas seulement à une modalité d'évaluation mais elles ont un vrai rôle dans le fonctionnement de la classe. En effet, elles permettent de donner un sens à l'évaluation dans la mesure où les ceintures obtenues permettent de faciliter la gestion de l'hétérogénéité par le tutorat. Il faut malgré tout noter qu'elles ne sont pas mises en place dans toutes les disciplines ce qui réduit leur impact sur la différenciation.

Les autres enseignants ont tous des modalités différentes d'évaluation et, à défaut d'avoir demandé les modalités d'évaluation en dehors de ceintures aux enseignants qui les mettent en place, nous ne pourrions malheureusement pas conclure quant au rôle de l'évaluation dans la différenciation pédagogique en pédagogie coopérative. Nous pouvons malgré tout identifier des éléments assez récurrents et qui semblent avoir un véritable impact sur la différenciation pédagogique au cours de l'évaluation à savoir : le fait d'évaluer les élèves quand ils sont prêts, de les mettre en confiance avec une évaluation positive dans des conditions propices, de leur donner les clefs pour préparer l'évaluation au mieux (référentiel de compétence des ceintures) ainsi que la possibilité de repasser une évaluation échouée. Les enseignants semblent donc porter une attention particulière à la différenciation pédagogique au cours de l'évaluation mais il est difficile de déterminer si cela est lié aux pédagogies coopératives. Il aurait certainement fallu prendre en compte uniquement des enseignants mettant en place les ceintures de compétence pour parvenir à établir une analyse aboutissant à une conclusion plus marquée concernant l'effet de l'évaluation sur la différenciation pédagogique en pédagogie coopérative.

VI. Conclusion

Nous avons mené ce travail de recherche pour tenter de déterminer l'influence des pédagogies coopératives sur la mise en place de la différenciation pédagogique. Les entretiens que nous avons menés semblent montrer que les plans de travail permettent de personnaliser les apprentissages des élèves. Notre deuxième hypothèse semble moins facile à évaluer au regard de la méthodologie choisie ici mais les enseignants semblent plaider en faveur de celle-ci. La majorité d'entre eux est en effet convaincue que le tutorat permet aux élèves en difficulté de progresser grâce aux tuteurs mais une bonne partie d'entre eux y voit aussi une modalité permettant à ces derniers d'approfondir leurs apprentissages. L'entretien semi-directif n'était peut-être pas la méthodologie la plus appropriée pour statuer sur cette hypothèse mais nous avons malgré tout récolté des éléments en faveur de sa validation ce qui pourrait éventuellement être le point de départ d'un nouveau travail de recherche se focalisant sur le tutorat. En ce qui concerne notre troisième et dernière hypothèse, nous pouvons dire que la majorité des enseignants semblent prendre véritablement en compte l'évaluation dans la mise en place de la différenciation pédagogique même s'ils le font chacun à leur manière et que cela ne concerne peut-être pas toutes les disciplines.

Pour répondre à notre problématique, nous pouvons dire que les outils pédagogiques spécifiques aux pédagogies coopératives semblent être la clef pour faciliter la mise en place de la différenciation pédagogique. Chacun d'entre eux semble en effet être pensé pour répondre au mieux aux besoins des élèves tout en favorisant les échanges entre eux afin de garder ce lien si fragile mais si précieux pour les apprentissages.

Il est cependant primordial de souligner que notre mémoire s'appuie sur un échantillon restreint de six enseignants. Nous ne sommes donc pas en mesure de pouvoir confirmer ou infirmer quelque hypothèse que ce soit puisque le nombre d'enseignants interrogés est malheureusement insuffisant pour être représentatif. Il aurait été intéressant de pouvoir compléter notre travail de recherche par de l'observation afin de compléter les dires des enseignants notamment concernant le tutorat mais également dans un but d'enrichissement de nos futures pratiques professionnelles.

Sur le plan personnel, mener un travail de recherche nous a permis d'explorer les pédagogies coopératives au travers du ressenti des enseignants qui la pratiquent. Le fait que les enseignants pratiquent tous une forme de pédagogie coopérative différente nous a permis de déduire qu'il est important de s'approprier les outils qui nous parlent et avec lesquels nous nous sentons à l'aise. Cela nous a également permis de nous approprier des outils de réflexion qui nous seront très utiles dans notre futur métier puisqu'il est primordial de toujours être en mesure de prendre du recul afin de sans cesse améliorer notre pratique et répondre au mieux aux besoins des élèves. Nous mettrons très certainement en place certaines des pratiques étudiées ici dès que nous en aurons l'occasion tout en veillant à trouver le fonctionnement le plus propice pour nous mais aussi pour nos futurs élèves.

VII. Bibliographie et sitographie

1. Ressources papiers

CONNAC, S. (2012). Introduction. In CONNAC, S., ESF (Ed.). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Montrouge : ESF éditeur.

MEIRIEU, P. (1985). Introduction. In MEIRIEU, P., ESF (Ed.). *L'école mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Montrouge : (14^e édition) ESF éditeur.

MEIRIEU, P. (1985). Première partie. In MEIRIEU, P., ESF (Ed.). *L'école mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. (14^e édition) Montrouge : ESF éditeur.

MEIRIEU, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Montrouge : (4^e édition) ESF éditeur.

MOUCHET, C. et BENEVENT, R. (2014). L'édifice des institutions. In MOUCHET, C. et BENEVENT, R., Champ social (Ed.). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions.

PERRENOUD, P. (1996). *La Pédagogie à l'École des Différences, Fragments d'une Sociologie de l'Échec*. Montrouge : (2^e édition) ESF éditeur.

PERRENOUD, P. (1997a). Introduction. In PERRENOUD, P., ESF (ed.). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Montrouge : (3^e édition) ESF éditeur.

PERRENOUD, P. (1997b). Esquisse d'une organisation modulaire d'un cycle d'apprentissage. In PERRENOUD, P., ESF (ed.). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Montrouge : (3^e édition) ESF éditeur.

PRZESMYCKI, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette édition.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). L'enquête par questionnaire. In QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., DUNOD (ed.). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff : (2^e édition) DUNOD.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). L'enquête par questionnaire. In QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., DUNOD (ed.). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff : (2^e édition) DUNOD.

VASQUEZ, A. et OURY, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie*

institutionnelle. Paris : Maspero.

ZAKHARTCHOUK, J-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon : INRP.

2. Ressources numériques

CONNAC, S. (2014). Préface. In ESF (ed). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur. Récupéré à <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/content/books/9782710127185> consulté le 14/04/2020.

CONNAC, S. (2014). Introduction. In ESF (ed). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur. Récupéré à <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/content/books/9782710127185> consulté le 14/04/2020.

CONNAC, S. (2014). La coopération : entraide et tutorat. In ESF (ed). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur. Récupéré à <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/content/books/9782710127185> consulté le 14/04/2020.

CONNAC, S. (2014). Au-delà de la sélection : l'évaluation en classe coopérative. In ESF (ed). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur. Récupéré à <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/content/books/9782710127185> consulté le 14/04/2020.

CONNAC, S. (2014). Plan de travail et personnalisation des apprentissages. In ESF (ed). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur. Récupéré à <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/content/books/9782710127185> consulté le 14/04/2020.

DUVAL, C. (2018). *La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type Montessori au cycle 1*. Récupéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939731/document> consulté le 26/12/2019.

GIVORD, P. et MARKUS, S. (2018). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2018*. Récupéré à https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf consulté le 04/01/2020.

INSPÉ Centre Val de Loire, CONNAC, S. (2017). *Coopération et différenciation*. (conférence). Récupéré à <https://www.youtube.com/watch?v=29wRih2qMtw> consulté le 03/04/2020.

JARRAUD, F. (2012). *Entretien avec Sylvain Connac*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/12/18122012Article634914109622164467.aspx> consulté le 30/12/2019.

MEIRIEU, P. (1985). *La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page*. Récupéré à http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/24/IENPerigueux2/pdt_mdi/documents/intro/peda_differenciee_essentielle.pdf consulté le 02/01/2020.

PERK, D. (2017). *Comment mettre en œuvre la différenciation pédagogique ?* Récupéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01653134/document> consulté le 04/01/2020.

THELOT, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Récupéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf> consulté le 27/12/2019 consulté le 18/12/2019.

TURBAN, J.-M. (2005) . *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré. Une expérience sociale, formative et originale dans le cyberspace* In TURBAN, J.-M., *Distances et savoirs*. Récupéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/revue-distances-et-savoirs-2005-3-page-331.htm> consulté le 01/06/2020.

Table des matières

Introduction	1
I. Cadre théorique.....	4
1. Différenciation pédagogique.....	4
1.a. Définitions	4
1.b. Les différentes manières de différencier	6
1.c. Différenciation, individualisation et personnalisation	8
1.d. Enjeux et difficultés.....	10
2. Pédagogies coopératives.....	12
2.a. Qu'entend-on par pédagogies coopératives ?	12
2.b. Coopération et différenciation pédagogique	13
2.c. Dispositifs pédagogiques spécifiques aux pédagogies coopératives	18
2.d. L'évaluation en pédagogie coopérative.....	22
II. Problématique et hypothèses	24
III. Méthodologie.....	25
1. Méthodologie envisagée	25
2. Justification de la méthodologie.....	25
3. Guide d'entretien et recueil des données.....	27
4. Biais et limites	29
IV. Analyse	31
1. Analyse longitudinale	31
2. Analyse transversale	46
2.a. La gestion de l'hétérogénéité grâce au plan de travail.....	46
2.b. La gestion de l'hétérogénéité grâce au tutorat	48
2.c. La gestion de l'hétérogénéité au cours de l'évaluation	51
2.d. Biais et limites	54
V. Discussion	56

VI.	Conclusion.....	60
VII.	Bibliographie et sitographie	62
1.	Ressources papiers	62
2.	Ressources numériques	63

Sommaire des illustrations

Figure 1 : Carte conceptuelle de la différenciation pédagogique (Connac, 2014, p.95)	14
Figure 2 : Exemple de plan de travail (Connac, 2014, p.99).....	24
Figure 3 : PDT élèves non-lecteurs (Connac, 2014, p.103)	24
Figure 4 : Exemple - Ceinture de compétences (Connac, 2014, p.11).....	26

SOMMAIRE DES ANNEXES

I.	Entretiens	LXIX
I.1.	Guide d’entretien	LXIX
I.2.	Retranscription des entretiens	LXX
	Entretien n°1.....	LXX
	Entretien n°2.....	LXXXIV
	Entretien n°3.....	XCV
	Entretien n°4.....	CIII
	Entretien n°5.....	CXIV
	Entretien n°6.....	CXXII
II.	Résultats bruts	CXXIX
II.1.	Tableau Récapitulatif	CXXIX
II.2.	Verbatim	CXXXVI

I. Entretiens

I.1. Guide d'entretien

Questions principales	Questions complémentaires
Généralités :	
<p>Introduction : Tout d'abord je vous remercie de bien vouloir participer à cet entretien dans le cadre de la rédaction de mon mémoire. Je vais vous demander de vous installer dans un endroit calme de façon à ce que l'on ne soit pas dérangés pour ne pas gêner le bon déroulement de cet entretien. Je vous informe que cet entretien téléphonique est enregistré à l'aide d'une application pour me permettre de le transcrire plus aisément par la suite. Tout ce que vous me direz ici sera soumis au principe de confidentialité et les données recueillies seront anonymisées. Elles seront accessibles uniquement pour les enseignants et étudiants au sein de la faculté de Rouen et, si vous le souhaitez, je serai ravie de vous envoyer mon travail une fois qu'il sera terminé.</p> <p>Nous allons commencer par quelques questions d'ordre général :</p> <ul style="list-style-type: none">• Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant(e) ? Dans quel niveau enseignez-vous actuellement ?• Pratiquez-vous une forme de pédagogie coopérative, inspirée par exemple de la pédagogie Freinet ou Institutionnelle ? Depuis combien de temps ?	
Choix pédagogique : <ul style="list-style-type: none">• Pourquoi avoir choisi d'enseigner au moyen de cette pédagogie ?	Avantages ? Inconvénients ?
<ul style="list-style-type: none">• Quels sont les principaux dispositifs pédagogiques spécifiques que vous utilisez régulièrement ?	⇒ plan de travail, ceintures, conseil, tutorat...
Coopération : <ul style="list-style-type: none">• Pouvez-vous me décrire brièvement comment se traduit la coopération dans votre classe ?	Quels sont les moments de coopération informelle ? Comment se passent-ils ? IDEM moments de coopération formelle
<ul style="list-style-type: none">• RÉAGIR SUR LES MOMENTS DE COOPÉRATION FORMELLE : Quels sont les avantages et les inconvénients (du tutorat) ?	En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité ? De la différenciation pédagogique ? De l'acquisition des compétences ?
Différenciation et pédagogie coopérative : <ul style="list-style-type: none">• Comment mettez-vous en place la différenciation pédagogique dans votre classe ?	Quels outils ? Quels dispositifs pédagogiques vous semblent particulièrement propices ?
L'évaluation en pédagogie coopérative : <ul style="list-style-type: none">• Quelle forme d'évaluation pratiquez-vous ?	Quels avantages percevez-vous dans cette modalité d'évaluation ? Est-elle différenciée ? Si oui, comment ?
Plan de travail : <ul style="list-style-type: none">• Pourriez-vous me décrire un peu plus en détail le dispositif pédagogique du plan de travail ? Et quels en sont les apports ?	Construction ? Organisation ? Lien avec la personnalisation des apprentissages ? La coopération est-elle autorisée ? Sous quelle forme ? Comment se construisent les savoirs au sein de ce dispositif pédagogique ?

I.2. Retranscription des entretiens

La retranscription des six entretiens menés avec des enseignants mettant en place des formes de pédagogie coopérative dans leur classe est disponible en annexe. Nous avons opté pour le codage suivant :

- AR : Alizée RECHER, chercheuse,
- E1, E2, E3, E4, E5 et E6 : respectivement enseignant 1, 2, 3, 4, 5 et 6.

Entretien n°1

Enseignant interviewé = E1

Chercheuse = AR

E1 – Allô

AR – Bonjour je vous contacte pour, comme convenu dans le cadre de de l’entretien téléphonique pour mon mémoire sur les pédagogies coopératives.

E1 – Ouais, bonjour.

AR – Bonjour.

E1 – Alors, dites-moi.

AR – Alors euh j’ai un petit, un petit paragraphe introductif déjà. Euh déjà je vous remercie de bien vouloir participer à cet entretien dans l’cadre de la rédaction de mon mémoire. Je vais vous ne vous. Euh je vais vous demander pardon de vous installer dans un endroit calme de façon à ce que cet entretien (pause) téléphonique ne soit pas dérangé et pour veiller au bon fonc, au bon déroulement. Euh je vous informe déjà que cet entretien est enregistré (pause) à l’aide d’une application pour m’ permettre de le transcrire plus aisément par la suite. Tout ce que vous m’ direz ici sera soumis au principe de confidentialité et les données recueillies seront anonymisées bien sûr. Elles seront accessibles uniquement par les enseignants et étudiants au sein de la faculté de Rouen et si vous le souhaitez, je serai ravie de vous envoyer mon travail une fois qu’il sera terminé. (pause) Alors nous allons commencer par quelques petites questions d’ordre général. Euh quelle est votre ancienneté en tant qu’enseignant ?

E1 – (blanc). Euuuuuh mmmh dix-neuf ans, dix-neuf ans d’ancienneté en tant

qu'enseignant.

AR – D'accord. Et dans quel né, dans quel niveau enseignez-vous actuellement ?

E1 – Alors actuellement j'ai un CE2 CM1 CM2.

AR – D'accord. Euh mh pratiquez-vous une forme de pédagogie euh coopérative in, inspirée par exemple de la pédo, de la pédagogie pardon Freinet ou institutionnelle ?

E1 – (inspiration) euh oui absolument je pratique euuh une pédagogie coopérative qui euh (pause) puise euuh dans les outils de la PI (*N.D.L.R pédagogie institutionnelle*) et de la PF (*N.D.L.R pédagogie Freinet*) et euh qui s'inspire euuh dans un état d'esprit en tout cas de la pédagogie Freinet.

AR – D'accord. Et depuis combien d'temps à peu près ?

E1 – (inspiration) Alors, depuis combien de temps à peu près euh c'est un peu plus difficile à définir puisque euuh (pause) dès le départ donc y a dix-neuf ans, il y a déjà des outils qui existaient et qui étaient euh des outils euh de la pédagogie institutionnelle euh (pause) euh notamment les conseils euh mmh et puis euh petit à petit euh ça s'est, ça s'est étoffé et ça fait une dizaine d'année que j'appartiens au groupe départemental euuh des ICEM pédagogie Freinet donc ça s'est structuré davantage.

AR – D'accord. Et pourquoi avoir choisi un moyen d'un un moyen euh (pause) pardon. Par, pourquoi avoir choisi d'enseigner au moyen de cette pédagogie ?

E1 – (pause) (inspiration) Alors euuhm (pause) quand j'ai, quand j'ai commencé ma carrière d'enseignant donc y a dix-neuf ans euh moi je venais du milieu euh socio-éducatif donc tout c'qu'est BAFA BAFD j'avais fait euh (pause) moniteur, directeur adjoint, directeur de colo, formateur BAFA BAFD (pause) et j'avais donc euuh, je travaillais énormément en pédagogie Freinet dans les, dans les dif euh, en pédagogie Freinet, en pédagogie de projet pardon dans les différents centres dans lesquels j'avais eu l'occasion de de bosser euuh et quand je suis devenu euh et quand je suis devenu instit il me paraissait euh (pause) paradoxal ou contradictoire de rentrer dans une forme scolaire qui étouffait un petit peu les enfants alors que j'savais de quoi ils pouvaient être capables sur les temps autres, sur les vacances notamment euh donc dès le début il me paraissait euuh (pause) il me paraissait euh il me paraissait normal de pouvoir leur donner la parole, de mettre

en place euh (pause) des conseils euh, des temps de présentation, de, d'essayer de, d'individualiser et de personnaliser les parcours des enfants et de travailler beaucoup beaucoup en pédagogie de de projet (pause) euuuh et puis parce que aussi euuuh, ça je le revendique, tout acte éducatif est un acte politique que euh (pause) l'éducation c'est avant tout de la politique dans le sens noble du terme, c'est-à-dire euh réfléchir au citoyen qu'on a envie de, qu'on a envie de former (pause) et j'étais persuadé à l'époque et je le suis toujours que, on a besoin de, de gens qui sont émancipés, capables de prendre des décisions par eux-mêmes, de coopérer euh (pause) euuuh voilà donc euh (pause) des, à la fois la philosophie puis les outils de ces deux pédagogies institutionnelle et, et Freinet me paraissaient correspondre tout à fait au but que je fixais à l'éducation.

AR – D'accord. Et quels sont selon vous du coup les avantages, bah vous les avez déjà un peu cités, et les inconvénients du coup de cette manière d'enseigner ?

E1 – (inspiration) Alors les avantages c'est que euh (pause) c'est une euh (pause) c'est une façon de procéder qui, qui permet de, de s'appuyer sur le groupe et par la même de construire le groupe, ça provoque aussi de la horde au groupe, le fait d'être tous assis ensemble dans un même classe fait, fait pas de nous un groupe capable de coopérer mais par contre les outils qu'on peut utiliser en pédagogies euh Freinet ou institutionnelle euh en, en travaillant collectivement autour d'un projet, en apprenant à, à délibérer par exemple comme on le fait dans les, dans les conseils de coopérative, en apprenant à à argumenter, à entendre les arguments des autres et à construire des, des solutions qui soient consensuelles euh ça, ça me paraît être un avantage décisif qui n'existe pas du tout dans la forme scolaire traditionnelle. Euuh j pense que c'est aussi des, des pédagogies qui peuvent euh (pause) permettre aux enfants qui sont habituellement en difficulté avec le cadre scolaire classique de mieux s'en sortir parce que ça leur permet de trouver du sens à c'qu'ils font (pause) euh ça leur permet euh aussi de trouver des (pause) des domaines sur lesquels on va pouvoir euh les raccrocher parce que tous les enfants savent faire quelque chose, hors ce quelque chose qu'ils savent faire c'est pas toujours mis en valeur par la forme scolaire traditionnelle, en pédagogies Freinet ou institutionnelle on a tout un tas d'outils qui permettent euh de euh mettre en avant et mettre en valeur les différentes, chaque compétence des enfants et après de se raccrocher sur des savoirs un petit peu plus scolaires donc ça, ça me paraît

être un autre avantage. Euh ça crée un climat de classe qu'est vraiment euh très très favorable euh aux, aux apprentissages et puis euh (pause) même si ça peut paraître un mot un peu dérisoire ou idiot mais euh (pause) au bien-être et au bonheur des enfants, c'est important aussi de, de mon point de vue. Euh donc voilà du côté des, des avantages. Euh du côté des in-con-vé-nients (pause) euuh (pause) alors des inconvénients pour l'enseignant pff (pause) l'enseignant peut-être euh un travail différent ou bien peut-être un peu plus important, une capacité à improviser qui doit être euh (pause) qui doit être euh plus forte que dans le modèle scolaire, il y a une forme de lâcher-prise qui fait que euh (pause) on est obligé de, de s'adapter euh très très rapidement et ça peut être parfois un tout petit peu euh déstabilisant mais finalement on peut aussi le classer comme un avantage parce que ça nous oblige nous aussi à avoir une forme de curiosité avec l'ensemble des, des savoirs ainsi que de développer notre propre savoir pour euh, pour aider les enfants. Euuh mmh (pause) inconvénients pour euh les enfants, ça peut être un modèle qui peut parfois être déstabilisant par rapport à, à l'image que eux ont de la forme scolaire ou que leurs parents ont de la forme scolaire puisque à partir du moment où on est sur une pédagogie alternative elle est forcément en rupture avec euh le modèle, le modèle traditionnel et ça ça peut euh (pause) ça peut éventuellement euh déstabiliser et les enfants et les familles donc ça nécessite de faire (pause) de faire pas mal d'explications euh sur le pourquoi du comment euh et il y a euh, c'est pas pour ça qu'vous m'interviewez, mais c'est un grand cercle avec une formule qui me plaît bien c'est-à-dire qu'en pédagogie Freinet il faut du savoir-faire puis il faut aussi du faire savoir (pause) et faut être capable d'expliquer pourquoi on fait les choses, de quelle manière on les fait, et et à quoi ça sert euh (pause) euh inconvénients inconvénients euh (pause) y faut aussi toujours penser, comme on est sur un modèle alternatif, euh ça peut parfois être un inconvénient, à toujours euuh passer de de l'implicite à l'explicite c'est-à-dire bien réfléchir avec les enfants sur ce projet là qu'est-ce qu'on est en train d'apprendre, comment, de quelle façon euh et puis penser à des temps de secondarisation des savoirs où on va aussi euh ne pas être que sur de la découverte mais pouvoir être euh sur des, des phases d'entraînements qui soient personnalisées donc plutôt que des désavantages je dirai des garde-fous sur lesquels faut être, sur lesquels il faut être vigilant, voilà.

AR – D'accord. Et euh quels sont les principaux dispositifs pédagogiques spécifiques que vous utilisez régulièrement ?

E1 – Oula ! (inspiration) (rires) euuuuh j'avais essayer d'me l'faire sur l'ordre chronologique de ma semaine. Euh y a d'abord le, le plan d'travail, alors le plan d'travail c'est un un outil de personnalisation des apprentissages, pas seulement d'individualisation mais bien de personnalisation, c'est-à-dire où euh il va être différent pour les enfants mais ils vont aussi avoir des phases en commun ou des phases d'entraide, euh le plan de travail moi il s'articule chaque jour en deux parties, un peu le matin, un peu l'après-midi le matin étant consacré à toutes les activités d'entraînement (pause) et l'après-midi plutôt aux activités de découverte, exploration, socialisation des savoirs. Donc le matin on va utiliser des outils du style euh Pidapi, euh TACIT sur internet, euh Calculatrice, euh coin lecture et cetera alors que l'après-midi ce sera plutôt l'temps de la création poétique, la création artistique euh (pause) les textes libres, euh la correspondance scolaire, les exposés, la lecture, euh les différents projets (pause) euhmm donc ça c'est un des outils le plan d'travail que j'utilise et qui est un, un des outils euh prototypiques de la pédagogie Freinet y a aussi évidemment le, tous les temps de euh ce qu'on appelle les lieux de parole donc que ce soit des “quoi de neuf” ou des présentations, donc des moments courts où les enfants vont pouvoir euh présenter quelque chose au reste, au reste de la classe qui va servir ou pas ensuite pour les apprentissages. y a tout c'qui est de l'ordre de la socialisation des savoirs aussi euh (pause) on a un journal par exemple qu'on, qu'on publie et qui permet de, de mettre en valeur les textes qui ont été rédigés par les enfants, les textes libres notamment euh textes libres c'est aussi de l'expression libre, un des outils de la pédagogie Freinet euh en terme de socialisation des savoirs on utilise aussi euh (inspiration) des ptits livres euh qui permettent rapidement de mettre les histoires des enfants sous forme de ptits livres et de les diffuser ensuite euh (pause) on utilise la correspondance scolaire notamment avec la classe de S.G. (*N.D.L.R collègue d'une autre école*) euh on a quoi d'autre ? On a le conseil de coopérative tous les vendredis après-midi euh qui est un temps euh ritualisé avec euh des rôles qui sont attribués euh attribués aux enfants “président”, “secrétaire”, “gardien du temps” et cetera et qui est un moment euh où on va pouvoir traiter de tout c'qui aura été affiché sur notre petit frigo euh tout au long de la semaine dans quatre colonnes différentes “je propose”, “j'ai besoin”, “problèmes” et euh “je félicite” (pause) et tous les points qui auront été inscrits là constitueront l'ordre du jour qui sera traité en, en conseil de coopérative. Donc ça c'est plutôt des, des outils de la pédagogie Freinet y a aussi d'autres outils de la pédagogie institutionnelle comme par exemple euh les, les ceintures

de, de grandissement euh alors ça c'est valable pour l'ensemble de mon école, les ceintures de grandissement (pause) en fonction de critères euh de responsabilité on va obtenir des ceintures qui vont nous ouvrir euh des nouveaux droits et des nouveaux métiers (pause) voilà.

AR – D'accord, parfait. Euh pouvez-vous me décrire brièvement comment se traduit la coopération dans votre classe ?

E1 – Euh (expiration) brièvement (rires) euh ouais euuh alors la coopération ça passe par trois choses, la coopération ça peut être euuh (pause) sur des phases d'apprentissage donc euh dans les, dans les lois de l'école, parce qu'on a des lois et des règles, les lois y en a pas beaucoup et elles ont été établies par l'équipe euh l'équipe enseignante et les règles c'est la mise en musique de ces lois qui constituent en fait un peu la, la constitution euh donc dans les lois y a "j'ai le droit d'aider et d'être aidé" euh (pause) et ça concrètement ça veut dire que les enfants sur euh n'importe quelle séquence d'apprentissage euh ils peuvent aller euh bah s'entraider, chercher de l'aide, on a des tableaux euh des tableaux de tuteurs avec tout un tas de compétences qui y sont notées qui peuvent être scolaires par exemple "je suis capable de faire une division" mais qui peuvent être aussi méthodologiques, par exemple "je sais enregistrer un dossier sous Word" euh le nom des enfants qui mettent des croix quand ils savent faire et comme ça quand on a besoin d'aide on peut aller euh chercher euh de l'aide de cette façon-là, on peut aussi aller chercher de l'aide sur un un tableau des ceinture Pidapi, Pidapi c'est un outil qui a été créé par euh euh un groupe de l'ICEM trente-quatre euh sous la houlette de Sylvain Connac, Pidapi voulant dire "parcours individualisé et différencié des apprentissages en pédagogie institutionnelle", donc en fait c'est en français, mathématiques notamment que l'on s'en sert et c'est euh organisé euh par niveaux avec des ceintures un petit peu comme au judo de la jaune jusqu'à la noire (pause) et donc on a un tableau qui permet de savoir, sur les différents champs disciplinaires, qui a quelle ceinture et d'aller rapidement chercher de l'aide quand on a une difficulté sur euh cette portion disciplinaire, après dans l'organisation spatiale de la classe euh la classe est organisée en fait par îlots, des îlots de quatre table, sur chaque table on a un mélange garçons, filles, CM1, CM2, CE2, avec à chaque fois un responsable de table que j'avais déjà l'année d'avant et donc qui connaît bien l'utilisation de l'ensemble des outils et qui est capable rapidement d'aider les autres enfants de, de sa table. La coopération ça passe

aussi par euh, la construction des différents projets qu'on peut avoir et qui sont euhh délibérés lors du conseil de coopérative du vendredi et puis euh plus largement à l'échelle de l'école euh ça passe aussi par euh la mise en place et l'animation d'ateliers sur euh les temps de récréation, puisque sur tous les temps de récréation en fait tous les espaces peuvent être occupés par les enfants euh la cour de récré, un espace vert qu'on a derrière l'école et puis à l'intérieur de l'école euh et les enfants peuvent proposer des ateliers qui sont, euh qui sont ensuite ouverts aux autres et il y a à l'intérieur de ces ateliers une coopération entre les plus petits et les plus grands pour pouvoir euh construire et animer les différents ateliers (pause) donc voilà en fait c'est, c'est assez transversal, ça, ça comment dire ? Ça se vit dans tous les temps de l'école, qu'ils soient purement scolaires et didactisés ou euh c'qu'on appellerait les temps interstitiels donc euh les temps de récréation.

AR – D'accord. Et y-a-t-il des moments de coopération qui sont peut-être plus formels ? Et comment se passent-ils ?

E1 – (inspiration) Euh plus formels (pause) plus formels ça pourrait (pause) non pas, pas vraiment y a (pause) si par plus formels on entend des temps de coopération sur, sur des temps d'apprentissages didactisés y aurait tout c'qui est de l'ordre du tutorat où euh (pause) c'que j'expliquais sur euh sur les ceintures donc en fait en début d'a, en début d'année on apprend à, on apprend à aider, comment est-ce qu'on, comment est-ce qu'on s'y prend, on réfléchit comment est-ce qu'on s'y prend pour aider quelqu'un qui ne sait pas faire (pause) euh sans tuer en lui la possibilité d'apprendre donc on voit par exemple que si on donne la réponse à quelqu'un qui sait pas on tue sa possibilité d'apprendre, il va ptêtre savoir mais il aura pas appris (pause) euh et donc la question c'est quand quelqu'un a besoin d'aide comment est-ce qu'on peut faire pour euh pour l'aider donc on a des, des temps qui sont prévus euh là-dessus euhh en travail en ateliers en tout début d'année et puis après euh j'dirai qu'ça, ça fonctionne un petit peu d'manière autonome euh dans l'année quand y a besoin, quand les enfants ont besoin de, d'avoir des ressources sur quelque chose ils savent euh très très bien aller vers euh (pause) les différents tableaux qui vont les orienter vers des aides, que ce soit des aides matérielles d'ailleurs, ou des aides humaines.

AR – D'accord. Et quels sont les, du coup les avantages et les inconvénients d'ces moments

de coopération ?

E1 – Alors (expiration) euh au niveau des avantages euuh, un des premiers et qui est pas euh (pause) qui est pas le moindre c'est que ça va (pause) ça va décentrer euh (pause) les regards du maître, c'est-à-dire que on comprend que on est pas obligé de passer par le maître, ou la maîtresse d'ailleurs, euh pour apprendre mais qu'on peut co-apprendre ensemble, ça c'est déjà assez intéressant, euuh y compris psychologiquement hein. Euuh (pause) et puis euuh bah du coup ça libère aussi du temps pour le maître pour pouvoir faire peut-être des, des petits groupes de besoin et reprendre avec certains enfants des choses qui n'auraient pas été, qui n'auraient pas été comprises (pause) euh donc ça c'est la première, le premier des avantages euh (pause) voilà c'que j'viens d'évoquer, c'est-à-dire à la fois la décentration euh des regards sur le maître et puis euh la possibilité du coup pour le maître d'être euh d'être libéré sur ces temps-là. Euh la deuxième, et là ça tient aussi à tous les travaux d recherche qu'ont été faits là-dessus et puis (pause) empiriquement on s'en rend compte aussi, c'est que (pause) ça marche très très bien l'entraide entre les enfants, c'est-à-dire que des enfants qui s'expliquent des choses c'est vraiment utile pour les deux enfants, pour celui qui explique parce que ça l'oblige à rebrasser son propre savoir pour le mettre à disposition des autres et donc ça c'est extrêmement intéressant c'est quasiment la phase ultime de l'apprentissage, être capable de l'expliquer, et puis pour euh pour l'autre enfant, celui qui reçoit. Pour celui qui est en demande d'aide, euh et bien parfois la formulation d'un, d'un, d'un pair euh va euh davantage lui parler que la formulation peut-être un tout petit peu plus experte de, de l'enseignant euh d'autant plus quand euh son, quand le pair, quand le tuteur, est passé lui-même par des difficultés, il est donc capable de comprendre et de décrire peut-être davantage que ne pourrait le faire un enseignant pour qui la tâche semblait, semblait aisée donc euh voilà les principaux avantages que moi j'y vois. Et l'troisième que, que, qu'on peut quand même expliquer, que euh (pause) ça crée un état d'esprit très différent quand euh, quand on coopère quand euh, quand on accepte ça quand on, quand on fait un travail en disant que ce travail-là il peut être facilité par d'autres, on s'place pas forcément dans un esprit d'compétition on s'place dans un esprit de, de co-construction, de coopération et ça c'est vraiment intéressant, c'est vraiment intéressant dans c'que ça construit chez les enfants pour plus tard (pause) voilà.

AR – Et du coup vous voyez pas forcément d'inconvénients ?

E1 – Alors, d'inconvénients (pause) euh (expiration) franchement moi non j'en vois pas (rires + rires A) la coopération fin, comme ça là, y en a peut-être mais j dois pas être très objectif mais euuh (pause) non, pff, non, non...

AR – D'accord... et euh...

E1 – On pourrait dire que ça prépare pas forcément au reste de la forme scolaire et à, au type de certification qu'il va y avoir par la suite euuh mais moi j'suis pas, non non j'vois pas de, de désavantage réel.

AR – D'accord. Et concernant la coopération et la différenciation pédagogique, peut-être plus des avantages ou des inconvénients ?

E1 – Euuh, alors la différenciation pédagogique euuhm (pause) il faut qu'elle soit pensée intelligemment euh (pause) c'est-à-dire que la différenciation pédagogique (pause) il faut pas qu'ce soit une parcellisation ou une atomisation de la classe où chacun aurait une tâche complètement différente à faire des autres euh j'aime bien la distinction qu'opère euh Sylvain Connac justement entre l'individualisation et puis la, la personnalisation des apprentissages euh lui il part de l'étymologie de chaque mot donc euh l'individu c'est c'qu'on peut plus diviser donc c'qui est tout seul alors que euuh la personne ça vient du, du latin persona qui était ces, ces masques euh au théâtre antique qui permettaient de, de servir un ptit peu d'porte-voix donc la personne finalement c'est, c'est l'individu qui joue un rôle social c'est-à-dire qui peut porter un message et qui est euh au milieu des autres et qui communique avec les autres euh et la personnalisation des apprentissages est toujours plus intéressante parce que euh même si elle tient compte des singularités des enfants elle euh elle met des parcours en commun euuh d'apprentissage, donc petit un c'est moins une usine à gaz à gérer euh et puis petit deux surtout ça construit un type de société qu'est complètement différent euh d'une société euh hyper individualisée donc (inspiration) la différenciation pédagogique si elle est vécue sous l'angle de la personnalisation moi elle m'paraît porter vraiment beaucoup d'avantages si elle est euh (pause) plutôt vécue sous l'angle de l'individualisation (pause) elle me paraît à la limite presque euh presque dangereuse euuh et c'est c'qu'on avait un ptit peu à l'origine avec euh le plan, le plan Dalton euh et donc l'hyper-individualisation des, des, des différents parcours des enfants c'est-à-dire qu'on coupait la communication entre eux et que finalement l'école n'était plus une école puisque euh

l'école normalement c'est l'endroit où on apprend ensemble et que là y avait plus d'apprentissage ensemble donc plutôt que d'parler d'inconvénients de la différenciations pédagogique encore une fois moi j' préfère parler de garde-fous en disant qui faut bien veiller à c'qu'il y est quand même du, du commun qui s' crée, voilà.

AR – D'accord. Et comment du coup mettez-vous en place la personnalisation des (rires) fin la personnalisation des apprentissages dans votre classe ?

E1 – Et bah ça justement j' pense que c'est c'qui s'vit grâce à la coopération c'est-à-dire que, on peut tracer des parcours qui soient euh un tout ptit peu individualisés euh pour des enfants à condition qu'ils aient la possibilité euh de coopérer à l'intérieur de ces parcours-là donc, j'vais essayer d'être concret, euuhm si j'utilise un outil comme euuh, comme Pidapi euh chaque enfant n'va pas travailler sur les mêmes ceintures dans les mêmes disciplines au même moment mais n'empêche que sur la ceinture où chacun est en train d'travailler il peut aller chercher d'l'aide auprès d'autres enfants, donc on a s'premier volet là et puis surtout, dans l'plan d'travail par exemple, les enfants ont la possibilité et sont même largement encouragés à pouvoir faire des euh, des projets en commun ou des, des réalisations en commun qu'ce euh soit des textes, que ce soit des productions artistiques ou alors sur des projets qu'ont rien à voir du bricolage ou autre chose euh y a toujours cette dimension euh (pause) de, de mise en commun euuh fin de travail en commun d'abord et de mise en commun ensuite donc travail en commun, la réalisation elle peut être commune à deux, trois, quatre, cinq, six enfants et après c'est c'que j'décrivais en tout début d'entretien, on a forcément des temps de socialisation de, de s'qu'on a fait euuh ça peut être de socialisation des différentes peintures qu'on a réalisé, des difficultés qu'on a eu et puis des, des moyens qui nous ont permis d'surmonter ces difficultés mais ça peut être aussi socialisation de la réalisation dans son état final par exemple euh on a créé une poésie on va la lire à tout l'monde, on a fait une œuvre euuh en, en art visuel et puis on va la montrer à tout l'monde, on a construit un banc j'dis n'importe quoi ou euh ou autre chose et bah on l'montre à tout l'monde et y va servir à d'autres donc la personnalisation elle passe à la fois par euh des temps de travail qui peuvent être autonomes et seuls et puis euh des phases où on va aller euh chercher d'l'aide et où on va ensuite socialiser euh le résultat d'notre travail.

AR – D'accord. Et quelle forme d'évaluation pratiquez-vous dans votre classe ?

E1 – Euuuh (expiration) euh alors l'évaluation elle passe par des, y a plein de, de, de leviers différents pour euh pour l'évaluation y a des outils qui permettent l'évaluation en cours d'apprentissage comme par exemple euh Pidapi puisque c'est validé par des ceintures donc en, en permanence les enfants ont un regard sur c'qu'ils ont appris euh l'intérêt par exemple d'un outil comme Pidapi c'est que quand on rate quelque chose on est pas sanctionné par une mauvaise note ou euh par euh par, par un point rouge mais ça nous renvoie vers des fiches d'aides qui vont nous permettre de progresser et finalement euh la seule évaluation qui existe dans cet outil là c'est l'évaluation positive qui marque euuh les compétences qu'on a, qu'on a acquises euuh j'utilise euh par exemple sur des, sur des disciplines comme l'histoire on va euuh, on va travailler avec euh des évaluations qui vont ressembler à des évaluations classiques avec un questionnaire euh en fin de, en fin d séquence sauf que on va d'abord euh préparer euh cette évaluation là en s'basant un ptit peu sur les travaux de, de La Garanderie en se posant euh en essayant nous-même euh enfants de trouver des questions qui pourraient nous être posées en évaluation, on a d'abord cette première phase là, on passe l'évaluation (pause) on corrige l'évaluation euuh l'évaluation est redonnée aux enfants par groupes de quatre où ils vont pouvoir se remettre d'accord à partir de leurs différentes réponses sur quelle était la réponse, à partir de tous les éléments qu'on a donné, la réponse la plus pertinente, la plus complète, la plus exhaustive aux questions qu'étaient posées et on va faire une phase de réévaluation après cette euh, cette phase de, de travail euh et donc la, même chose, l'évaluation elle sert à mesurer c'qui est su, à mesurer ce qui n'est pas encore su et à voir comment est-ce qu'on peut retravailler pour euh pour progresser donc y a pas d'évaluation chiffrée dans la classe par contre voilà il existe différentes modalités d'évaluation avec à chaque fois l'objectif de dire euh l'évaluation elle doit m'permettre euh de, de euh pour moi enfant d'avoir un regard sur c'que je sais faire et sur c'qui m'reste à, à apprendre encore.

AR – D'accord. Et du coup elle, est-elle différenciée et si oui comment ?

E1 – Alors elle est nécessairement différenciée quand elle passe euh par exemple par euh par Pidapi c'est nécessairement différencié puisqu'ils passent pas tous les mêmes ceintures donc euh, c'est pas fait d'la même euh, d'la même manière euh si on prend euuh si on prend par exemple l'histoire puisque c'est un exemple que j'étais en train de donner là euuh ils ont une évaluation qui est commune euh donc elle est pas réellement

différenciée euuh nan en histoire elle est pas réellement différenciée par contre elle peut l'être par exemple sur euh du français ou des maths en dehors de Pidapi parce que j leur donne pas les mêmes évaluations en fonction de c'qu'ils sont en train d'travailler parce qu'ils ont pas forcément tous les mêmes parcours et que, une évaluation ratée peut être repassée quand ils veulent euuh avec des modalités qui peuvent être euh parfois différentes en fonction des enfants, j'ai un enfant pour qui l'entrée dans l'écrit est très difficile lui c'est évident qu'il aura des modalités évaluatives qui seront différentes des autres, des supports qui seront différents.

AR – D'accord. Et on arrive sur la dernière question du coup pourriez-vous me décrire un peu plus en détails le, le dispositif pédagogique du plan d'travail et quels en sont les apports ?

E1 – Alors (expiration) le plan d'travail donc euuh (pause) chaque euh chaque période de trois semaines euuh, en début de période, les enfants vont recevoir un document à quatre pages sur la première page il est uniquement indiqué leur nom, leur prénom euuh les dates euh du plan d'travail, leur degré d'autonomie, y a trois degrés d'autonomie qui sont définis euh degré numéro un (pause) euuh, donc le meilleur degré d'autonomie, les enfants décident seuls euh de c'qui vont travailler euh et dans quel ordre ils vont l'faire, ils ont quand même un, un canevas minimum en disant bah sur trois semaines y faut faire euuh, euh six ceintures Pidapi, y faut faire euh deux coins lectures, y faut faire euh du TACIT, du Calculatrice et cetera, ça c'est l'canevas minimum mais à l'intérieur de ça c'est eux qui choisissent c'qu'ils vont faire comme euh discipline en maths, en français, c'qu'ils vont choisir comme coin lecture et cetera (pause) le degré d'autonomie numéro deux euuh les enfants euuh vont, euh que j'dise pas d'bêtise, euuh ne vont pas choisir c'qu'ils vont faire mais vont choisir dans quel ordre ils vont l'faire, c'est-à-dire que c'est moi qui impose de dire par exemple en français tu feras forcément d'la grammaire et d'la conjugaison, en maths tu feras d'la numération, d'la mesure et après à l'intérieur des trois semaines c'est eux qui organisent euh leur temporalité pour euh pour faire c'qu'ils ont à faire, et le troisième degré, c'est les moins autonomes, eux ils ne choisissent ni c'qu'ils vont faire ni la temporalité, c'est-à-dire que eux, ils sont accompagnés en permanence (pause) euuh pour euuh pour dire où est-ce qu'ils en sont, qu'est-ce qu'ils ont fait et cetera, dans ma classe par exemple en c'moment donc j'ai vingt-trois enfants, j'en ai zéro qui sont en degré trois, j'en ai cinq qui sont en

degré deux et tous les autres sont, sont au premier degré d'autonomie là où ils choisissent eux entièrement c'qu'ils, c'qu'ils ont à faire. Sur la deuxième page, alors donc c'est un support j'ai dit c'est un support A3 plié en deux donc ils ouvrent leur support A3 sur la page de gauche c'est c'qu'ils ont à faire le matin donc toutes les activités d'entraînement, ils ont pour ça eux une heure et quart à peu près pour l'faire, le plan d'travail du matin dure de huit heure quarante-cinq en gros jusqu'à dix heure la récréation eux là-dedans donc ils ont eux du Pidapi, ils ont du coin lecture, ils peuvent faire du TACIT, c'est un logiciel d'entraînement sur eux la compréhension eux implicite en lecture eux qu'a été fait par eux l'université de, de Rennes si ma mémoire est bonne, ils ont du calculatrice qui permet de travailler eux (pause) eux autour du calcul mental et ils ont aussi eux d'la programmation qu'ils peuvent faire avec X Logo et puis ils ont aussi un petit tableau qui s'appelle eux "j'ai besoin d'aide" eux dans lequel on note eux les difficultés qu'ils ont pu avoir et puis eux avec qui ils ont été chercher de l'aide dans la semaine et est-ce que leur difficulté a été résolue ou pas, ça c'est pour l'matin, pour l'après-midi eux, donc ça c'est la, la page de droite d'travail, eux l'après-midi ils ont en général eux trois quarts d'heure à peu près de, de plan d'travail (pause) sauf le vendredi ils n'en ont pas parce qu'on fait l'conseil de coop et eux (pause) là ils ont eux donc eux lecture libre, eux exposés libres (pause) eux création artistique, eux création littéraire donc ça peut être soit texte libre soit poésie libre eux ils ont aussi eux une case pour leurs projets personnels (pause) eux ça doit être à peu près tout, j'ai pas sous les yeux mais ça doit être à peu près tout, et la correspondance scolaire, et puis sur la dernière page c'est c'qui fait un petit peu le lien avec eux la maison eux ils ont une espèce de, de plan d'route sur eux tout c'qu'est d'l'ordre de la mémorisation et qu'il faut régulièrement retravailler donc ça peut être eux leurs mots de leur répertoire orthographique, ça peut être eux les tableaux d'conjugaison, les tables de multiplication, les tables d'addition et cetera et ça ils peuvent le faire soit à la maison, soit sur les temps de devoirs qu'on fait en classe deux fois par semaine, le mardi matin et le vendredi matin (pause) donc voilà.

AR – Et la coopération est-elle autorisée et sous quelle forme pendant le plan d'travail du coup ?

E1 – Alors non seulement elle est autorisée mais elle est grandement (rires) grandement favorisée puisque eux, eux pendant l'plan d'travail on peut aller eux chercher d'l'aide

donc euh soit auprès des camarades euh sur sa table directement, si c'est euh sur euh des questions d'utilisation d'outils par exemple, soit si c'est plutôt sur euh (pause) euh des questions euh d'ordre euuh (pause) de, des connaissances on peut aller, parce qu'on a des tableaux dans la classe qui nous l'indique, euh chercher quel enfant sera capable de nous aider sur euh tel ou tel point précis euuh donc euh ouais, nan nan la coop, la coopération elle est euh non seulement possible mais elle est grandement favorisée sur ces temps-là.

AR – D'accord et euh comment se construisent selon vous les savoirs au sein de ce dispositif pédagogique ?

E1 – Pour le plan d'travail ou par rapport au... ?

AR – Pour le plan d'travail.

E1 – Sur l'plan d'travail (pause) euuh comment se construisent les savoirs sur (rires) euuh comment s'construisent les savoirs ? Bah j'dirais comme euuh, fin si j'suis en pédagogie Freinet c'est que j'ai, j'ai un *a priori* assez marqué là-dessus par rapport à c'qui est d'ordre du tâtonnement expérimental c'est-à-dire que, j'pense qu'on construit les savoirs en faisant, euuh on essaye, on expérimente, on voit quels sont les impacts, on cherche des solutions, des solutions qui peuvent être socialisées en se servant de, d'expériences des autres ou en parlant d'sa propre expérience et des, des difficultés qu'on a, c'est pour ça que dans la classe on, régulièrement, j'en, j'en parlais tout à l'heure des temps de, de présentation où on peut expliquer sur quoi on travail, qu'est-ce qu'on est en train d'faire et qu'est-ce qui nous a posé problème et (pause) on appelle ça des institutions de délibération hein, on va, on va discuter vraiment sur euh, sur le savoir et moi j'suis persuadé qu'c'est de cette façon-là qu'on apprend le mieux, c'est-à-dire en, en faisant, en essayant, en s'trompant, en comparant avec les autres, en s'aidant des idées éventuellement ou des trajets des autres et euuh voilà c'est ce fameux truc du socio-constructivisme, c'est Vygotsky c'est-à-dire que on, grâce aux, à la personnalisation des apprentissages on s'approche au plus près de, de sa zone proximale de développement et puis euh et bah avec euh l'aide des autres, avec euh un ptit peu d'étayage et euh en, en socialisant les difficultés ou les, les parcours qu'on peut avoir euh ça nous permet de, de surmonter ensuite les obstacles cognitifs qu'on a rencontrés.

AR – D'accord bah parfait écoutez, on va arriver à la fin de cet entretien. Je vous remercie

beaucoup d'avoir euh pris l'temps de m'aider dans mon travail de recherche sur les pédagogies coopératives. J'vous remercie également pour votre sponténa, spontanéité pardon et pour votre authenticité dans vos réponses. Les données que vous m'avez fournies me seront précieuses. Si vous l'souhaitez j'vous tient au courant de l'avancée de mon travail, si cela vous intéresse j'peux même vous l'en, le faire parvenir quand il sera abouti, encore merci et puis bonne fin d'journée à vous.

E1 – Bah merci, ouais ouais j'serai très très intéressé pour euh pour lire ça, c'est toujours très très riche euh de voir.

AR – Bah j'pourrai vous l'envoyer par mail avec plaisir si ça vous intéresse.

E1 – Ouais ouais bah c'est gentil comme tout, ça marche.

AR – Merci beaucoup, au revoir.

E1 – Et bah bon courage pour la suite.

AR – Merci beaucoup (pause) au revoir.

E1 – Au revoir.

Entretien n°2

Enseignante interviewée = E2

Chercheuse = AR

E2 – Allô.

AR – Oui allô bonjour j'vous contacte comme convenu dans le cadre d'un entretien téléphonique pour mon (E2 - Oui) mémoire sur les pédagogies coopératives.

E2 – Oui pas d'soucis je, j'attendais l'appel. (rires)

AR – (rires) Parfait. J'vais vous faire déjà une petite introduction pour vous situer un petit peu l'contexte. D'abord j'vous remercie d'bien vouloir participer à cet, à cet entretien dans le cadre euh de la rédaction d'mon mémoire, j'vais vous demander d'vous installer dans un endroit calme de façon à c'que l'on n'soit pas dérangée pour ne pas gêner le bon déroulement d'cet entretien (pause) je vous informe que cet entretien téléphonique est enregistré à l'aide d'une application pour me permettre de le transcrire plus aisément

par la suite, tout c'que vous m'direz ici sera soumis au principe de confidentialité bien sûr et le données recueillies seront anonymisées. Elles seront accessibles uniquement pour les enseignants et étudiants au sein d'la faculté de Rouen et si vous l'souhaitez je serai ravie de vous envoyer mon travail une fois qu'il sera terminé. (pause) Nous allons commencer par quelques petites questions d'ordre général (pause) quelle est votre euuh ancienneté en tant qu'enseignante ?

E2 – Euh 15 ans.

AR – D'accord. Et dans quel euuh niveau enseignez-vous actuellement ?

E2 – En CM1-CM2.

AR – D'accord. Pratiquez-vous une forme de pédagogie coopérative inspirée par exemple de la pédagogie Freinet ou institutionnelle et depuis combien d'temps ?

E2 – (inspiration) Alors euuh je pratique la pédagogie institutionnelle en fait depuis euuh en fait depuis mes début j'essaye (pause) (rires) voilà dès la première année j'ai mis en place le "quoi d'neuf", le conseil euuh (pause) voilà. Parce que moi j'ai rencontré la pédagogie institutionnelle en fait en stage quand j'étais étudiante (pause) et euuh quand j'étais en PE2 parce que moi c'était pas des masters euuh j'ai rencontré une euuh, une collègue qui était aussi inspirée par la pédagogie institutionnelle et donc on s'est auto-formée toutes les deux (pause) et on s'est euuh, on s'est lancée toutes les deux euuh comme on a pu, voilà.

AR – D'accord. (pause) Et pourquoi avoir choisi d'enseigner au moyen de cette pa, pédagogie fin les avantages et les inconvénients ?

E2 – Alors en fait c'est que quand j'avais vu cette pédagogie en stage alors j'avais déjà été euuh (pause) très attirée par le côté euuh "monnaie", "marché" pour motiver euuh les enfants fin (pause) à l'origine c'est, c'est de là que j'ai su que c'était d'la pédagogie institutionnelle en fait après, à l'IUFM, et donc une fois qu'j'ai su c'que c'était du coup j'ai lu euuh bah toutes les références euuh (pause) voilà Fernand Oury "Vers la pédagogie institutionnelle", j'ai lu euuh aussi donc euuh Freinet "L'école caserne" et tout ça, et donc euuh bah en fait au fur et à mesure d'mes lectures ça m'a convaincue sur euuh cette façon d'enseigner, et finalement j'ai commencé comme ça euuh directement c'qui fait que je trouve que c'est un grès, gros avantage en fait de commencer dans cette idée là parce que j'n'ai rien eu à déconstruire en fait au niveau de, de ma façon d'travailler euuh le traditionnelle euuh en fait j'y étais pas spécialement opposée mais c'que j'ai vu ça m'a

conforté sur euh, voilà la parole des enfants moi c'qui m'avait le plus marqué en stage c'était le conseil et la place qu'on laissait aux enfants en fait dans la classe.

AR – D'accord. Pourriez-vous me, m'énumérer pardon les principaux dispositifs pédagogiques spécifiques que vous utilisez euh au quotidien ?

E2 – (inspiration) Alors euh j'utilise donc euh le conseil, euh donc qui est une fois par semaine euh avec la possibilité pour les enfants de faire des euh, des retours sur les "problèmes", les "félicitations", "remerciements", "propositions" (pause) et avancer sur les projets d'classe, euh j'utilise le "quoi d'neuf" tous les jours (pause) alors en fait euh selon les classes y a eu tous les jours, tous les deux jours en fait euh selon comment ça s'essouffait (pause) je fais les présentations d'lecture, j'ai fait beaucoup d'albums euh (pause) avec les enfants, j'ai, j'ai eu longtemps un journal (pause) de classe euh j'ai arrêté cette année l'journal de classe parce que en fait au niveau papier c'était très euh (pause) voilà papiervore, pas très écologique et euh finalement pas forcément lu par les parents et donc on l'a remplacé par le blog (pause) ensuite euh j'utilise aussi dans la classe la monnaie, intérieure (pause) alors euh ça je l'utilise depuis (pause) ma, deuxième année en fait d'enseignement (pause) et euh j'utilise les ceintures de comportement, les ceintures d'apprentissage (pause) euh voilà les présentations de lecture fin euh, la correspondance euh (pause) pratiquement toutes les années en fait la seule fois où j'en ai pas fait c'était quand je, j'faisais pas l'année complète en, en tant qu'enseignante.

AR – D'accord. (pause) Pourriez-vous me décrire brièvement comment s' traduit la coopération dans votre classe d'un point d'vue coopération informelle et d'un point d'vue coopération un peu plus formelle ?

E2 – Bah coopération, alors déjà euh le fait d'avoir des ceintures de compétence ça permet que les enfants en fait euh (pause) sachent euh vers qui se tourner pour avoir de l'aide donc en ce sens-là y a d'la coopération entre pairs puisque euh, ils vont aller chercher parmi leurs camarades euh c'qu'ils euh ceux qui peuvent les aider (pause) après y a beaucoup de projets coopératifs en fait quand on est dans une écriture d'album euh (pause) voilà y a, y a des groupes euh qui écrivent, d'autres euh qui euh (pause) qui illustrent et puis tout ça s'est mis en commun donc c'est vrai que, la coopération s'est pratiquement tout l'temps (rires) en fait, quand on est sur une euh démarche coopérative

en fait toute la (pause) toute la vie d'classe est autour de ça parce que même quand on est en travail individuel finalement on est dans la coopération pour euh (pause) pour travailler pour euh réussir euh pour aller chercher des solutions, et puis dans les projets en fait euh le travail de groupe euh (pause) est facilité par ce euh (pause) par cette gestion coopérative de la classe.

AR – Parfait. Euh pourriez-vous me dire les avantages et les inconvénients des moments coopératifs peut être plus formels euh du style tutorat ?

E2 – Baah alors l'avan, les désavantages notamment c'est que euh, en fait euh (pause) il faut déjà être sûr que c'est du tutorat (rires) euh que les enfants ne donnent pas la réponse et cetera donc c'est vrai que en début d'année euh je travaille en APC et on travaille aussi dans mon école cette année on a mis ça en place sur euh des jeux d'rôles, des situations d'apprentissage où on (pause) on travaille sur ce qu'est aidé, sur c'qui, sur euh ce qui n'est pas aidé, que la bonne façon d'aider et cetera donc tout ça c'est un travail euh en amont, mais euh finalement qu'est récompensé sur c'qui, sur euh le temps de la (pause) sur, tout au long d'l'année en fait parce que c'est, c'est du temps d'gestion qu'on, qu'on gagne, du temps de euh d'activités euh réussies et puis euh ils font euh (pause) en autre inconvénient qu'est-c'que j'pourrai euh (pause) j'en trouve pas beaucoup en fait des inconvénients (rires) parce que l'avantage euh ouais fin voilà parce que même ceux qui sont en train de travailler en fait euh (pause) ceux qui sont en train d'aider finalement eux ils sont en train d'asseoir leurs connaissances, ils gagnent en estime d'eux-mêmes et ils gagnent en tellement d'choses que euh (pause) que ouais y a peu d'inconvénients alors que bon, c'est vrai que quelques fois on peut être confrontés par rapport aux (pause) à certains parents de devoir justifier euh c'qu'on, c'qu'on fait parce que pour eux si leur enfant il aide tout l'temps euh ça le dessert et lui y bénéficie jamais d'l'aide donc c'est vrai que, c'est beaucoup d'arguments ça qu'j'ai développés au fur et à mesure des quinze ans et que (pause) en effet quand on aide un, quelqu'un c'est qu'on est capables euh de, de l'faire mais on gagne en assurance, on gagne en (pause) en estime de soi et puis euh, et puis à, à chaque fois fin c'qui est intéressant aussi et avec les ceintures c'est que euh clairement ils, ils sont au courant que bon peut-être qu'untel peut m'aider en maths mais lui il va pouvoir l'aider en français et cetera donc euh, en fait chacun à son domaine de compétence où il peut être tuteur en fait tous les enfants peuvent être tuteurs d'une certaine manière.

AR – D'accord. Et pourriez-vous me développer euh le comment les avantages et les inconvénients en termes de tutorat en c'qui concerne la gestion de l'hétérogénéité, la différenciation pédagogique et de l'acquisition des compétences de manière générale ?

E2 – (expiration) Bah en fait euh tout ça c'est lié finalement parce que, alors c'est vrai que moi avec les ceintures de compétence déjà je euh (pause) attendez excusez-moi (*pause*) *écrit sur l' tableau j't'entends pas* (pause) (N.D.L.R en italique car ce discours ne s'adresse pas à la chercheuse mais à son enfant) euh c'est que euh les compétences, les ceintures de compétence ça fait que tous les enfants ne sont pas au même niveau et donc chacun va travailler à son niveau (pause) donc euh forcément l'hétérogénéité elle est gérée comme ça en fait, par le fait que euh chacun à chaque fois a des, du travail qui est à son niveau, il y a des camarades qui sont euh compétents pour l'aider à c'niveau-là (pause) et donc euh en fait en terme de gestion de groupe et gestion de classe c'est beaucoup plus facile finalement de gérer cette hégé, hétérogénéité quand on est dans un fonctionnement coopératif (pause) parce que euh voilà fin moi j'ai toujours eu la (pause) l'habitude de dire que j'avais vingt-quatre niveaux différents par classe fin sur mes quinze ans de (pause) d'ancienneté y a, y a qu'une année où j'ai eu des CP, que des CP, qu'un simple niveau et en même temps dans ces vingt-quatre CP y en avait qui savaient lire, y en avait qui savaient pas lire, y en avait qui savaient pas lire et puis qui savaient très bien euh compter et puis euh (pause) voilà donc en fait je pense que toutes les classes en fait euh sont euh (pause) multi-niveaux et que c'est un leurre de se dire que euh on peut faire à tous la même chose au même moment (pause) donc en fait pour moi fin c'est en ce sens-là que la coopération elle est (pause) évidente et euh la pédagogie coopérative est euh évidente parce que c'est un gros avantage pour gérer voilà tous ces, toute cette hétérogénéité puisque très souvent aussi on parle euh en différenciation on pense beaucoup aux élèves en difficulté (pause) mais euh bah faut pas oublier qu'en classe on a aussi des élèves qui sont en très grande réussite (pause) et que ces élèves euh si on leur donne euh (pause) des choses qu'ils savent déjà faire ils vont vite s'ennuyer, ils vont vite décrocher (pause) des apprentissages et euh ils vont pas trouver un intérêt à l'école fin euh, c'est vrai que c'est assez souvent aussi fin parmi les décrochages scolaires y a des décrochages parmi les bons élèves et donc le fait de travailler au niveau d'chacun ça fait que même l'enseignant se (pause) se repositionne en fait pour euh proposer à chaque fois une situation euh (pause) problème à ses bons

élèves parce que euh il faut aussi qu'ils apprennent à chercher comme les autres parce que très souvent les enfants qui sont bons élèves ils font c'que la maîtresse demande euh tranquillement euh et ils sont pas en démarche d'apprenants, ils sont pas en démarche de chercheurs et euh bah quand ils rencontrent des difficultés plus tard dans l'cursus bah ils se trouvent un ptit peu euh (pause) désabusés parce que ils ont jamais rencontré ça donc pour moi fin euh la différenciation pédagogique elle se fait pour chacun et pour tous les niveaux (pause) pour que justement y, ils progressent (pause) alors après j'suis pas un bon exemple parce que finalement j'ai pas tellement d'comparaison entre le système traditionnel et (rires) le système coopératif puisque j'ai toujours fonctionné comme ça (pause) mais euh mais pour moi fin c'est évident que j'pourrai pas fonctionner autrement.

AR – Parfait, euh quelle forme d'évaluation pratiquez-vous ?

E2 – Alors les élèves euh passent le test qui correspond à leur euh ceinture de comportement quand ils sont prêts (pause) donc en fait euh j'ai un fichier d'évaluation euh qui est euh (pause) qui est accessible à tous alors soit eux ils sont prêts et ils vont l'faire sans qu'j'ai besoin d'leur demander, soit je, quand moi j'ai constaté que dans les exercices et cetera ils réussissaient bien (pause) je (pause) je leur propose de passer l'évaluation parce que j'pense qu'ils vont la réussir. (pause)

AR – Et euh

E2 – Après euh, oui pardon ?

AR – Non allez-y continuez (rires)

E2 – (rires) et puis après euh y a aussi euh bon quand même certaines périodes, fin à un moment dans, dans la période entre les vacances voilà ça va être une semaine où on va passer des évaluations (pause) mais en fait chaque enfant va passer des évaluations dont il est capable si il les a pas fait sur les temps d'travail individuels euh autrement donc en fait pour chaque enfant d'la classe euh j'vais lui dire bah écoute toi tu dois passer cette évaluation-là, cette évaluation là (pause) cette évaluation donc je, j'la valide quand y a quatre-vingt pour cent de réussite à peu près (pause) quand c'est validé euh tant mieux donc c'est dans un dossier de réussites euh dans l'ordinateur en fait qu'ils prennent en photo c'est des fichiers euh (pause) qu'on complète avec un stylo effaçable

et puis euh bah si c'est raté bah on en garde pas l'souvenir on y reviendra plus tard (pause) euh l'idée c'est que on garde que c'qui est réussi et puis bon bah si on a raté bah c'est pas dramatique euh on, on continue d'avancer comme ça.

AR – Quels avantages percevez-vous dans cette modalité d'évaluation ?

E2 – Euh moi c'que j'perçois alors c'est euh (pause) d'abord le fait que les enfants savent exactement c'qu'ils, c'qu'ils apprennent c'est-à-dire que par exemple si ils veulent travailler euh voilà pour valider (pause) la ceinture euh bleu foncé il faut que je sache 'conjuguer le verbe avoir à l'imparfait, au futur et cetera donc en fait c'est (pause) j'ai, j'ai détaillé en plusieurs items (pause) et euh donc ça permet euh finalement de (pause) pour l'enfant de cibler les attentes de l'enseignante (pause) parce que très souvent euh les enfants ils savent pas en fait c'qu'ils viennent apprendre donc moi le but c'est qu'ils soient vraiment acteurs de leurs apprentissages, qu'ils sachent (pause) que euh voilà la cette semaine-là ils ont décidé que il fallait qu'ils sachent faire ce, ce travail-là donc euh voilà j'ai eu par exemple des exemples de euh d'élèves qui (pause) qui se rendaient compte que "ce" et "se" on faisait que d'se tromper donc elles sont venues me voir en m'disant "bah moi je veux apprendre à différencier euh "ce" et "se" " donc ça je l'ai pas fait pour tout le groupe classe parce que tout le monde n'est pas à ce niveau-là et n'est pas capable (pause) mais euh les deux enfants qu'avaient besoin de faire ça bah en fait on a travaillé, je leur ai proposé des exercices (pause) et donc c'qui fait qu'ça les fait réellement rentrer dans leur apprentissage, elles savent pourquoi elles font l'exercice, elles les font pour apprendre pour avoir euh pour valider tel item et cetera et euh, donc ça les rend réellement acteurs de leurs apprentissages, beaucoup plus que quand on fait euh du traditionnel ou euh (pause) ou tout l'monde passe la même évaluation (rires) en même temps, y a ceux qui ratent y a ceux qui, qui réussissent et puis euh bah finalement on passe et puis on revient même pas dessus quoi (pause) parce que bon ça s'voit aussi, donc moi j'ai ra, jamais pratiqué (rires) comme ça mais bon j'ai des enfants qui, qui, (pause) qui font ça dans leur école et euuh (pause) voilà on, j'me demande où est la place de, fin voilà comment s'estime un enfant qui fait que d'rater, qu'à toujours des cinq sur vingt ? Euh (pause) voilà alors que là le fait de pouvoir passer c'qu'il est capable de passer, de s'engager lui à améliorer telle chose voilà on fonctionne par objectif et j'pense que réellement c'est euh (pause) c'est un travail très intéressant et constructif pour les enfants qui savent où on veut les emmener (pause) et à, à long terme même

qui euh (pause) qui sont demandeurs d'aller (rires) qu'on les emmène euh là où euh (pause) ils ont besoin finalement.

AR – D'accord et euh pratiquez-vous les plans, le euh système de plan d'travail ?

E2 – Oui.

AR – Pourriez-vous me décrire un peu plus en détails ce dispositif pédagogique et quels en sont les apports ?

E2 – (inspiration) Alors le dispo, euh donc euh le euuh (pause) les plans d'travail donc en fait les enfants euh (pause) c'est sur des, des périodes précises de la journée (pause) donc y a un plan d'travail en mathématiques et un plan d'travail en maths (*N.D.L.R on se rend compte par la suite qu'elle parle des mathématiques et du français*) donc ça concerne souvent (pause) voilà des, des apprentissages alors j'fonctionne aussi en parallèle avec la méthode M.H.M. (*N.D.L.R Méthode Heuristique des Mathématiques*) en mathématiques donc en fait vu qu'ils ont des mini-fichiers y a un plan d'travail à faire alors, c'est soit à la semaine soit à la quinzaine, sur c'qu'ils doivent faire dans la semaine ou la quinzaine (pause) donc en fait y a une partie du plan d'travail qui est, qui serait appelé plutôt "feuille de route" en fait (pause) euh dans l'sens où les enfants vont euh (pause) tous faire, doivent faire la, le même type d'exercices (pause) alors j'dis bien le même type d'exercices parce qu'en fait ils doivent tous faire un problème euuh et bah y a, selon le niveau où ils sont en problèmes ils vont faire un problème de leur niveau donc on est quand dans l'côté individualisé (pause) mais la tâche est la même (pause) et puis y a une partie euh personnelle où euh (pause) bah là on va cibler justement les apprentissages euh par rapport aux ceintures qu'on veut valider (pause) donc euh ils euuh donc euh ils fonctionnent alors j'ai des fichiers PEMF (*N.D.L.R créés par l'ICEM pédagogie Freinet*) en mathématiques, j'ai le fichier M.H.M. (pause) et puis après euuh comme je suis aussi en classe flexible euh cette année j'ai privilégié, privilégié aussi beaucoup les ateliers euuh (pause) l'apprentissage en ateliers avec des cartes à pincés, des jeux du tapis et cetera qui permettent beaucoup de manipulation et qui réduisent en fait euh le travail écrit (pause) c'qui permet en fait aux enfants de beaucoup s'entraîner euh sans être freinés par euuh par les problèmes d'écriture, parce que en effet y en a pour qui c'est euh (pause) ça peut être un frein en fait euh, y vont mettre déjà cinq minutes à écrire la date et (rires) et la matière, au lieu d's'entraîner donc bon en fait en

cinq minutes ils ont l'temps d'faire un exercice euh (pause) d'entraînement euh le plan d'travail après moi par rapport euh à ma pédagogie institutionnelle est aussi payé en fait donc euh sur le nombre de travaux faits ils sont payés en, en cacahuètes (*N.D.L.R nom de la monnaie intérieure dans sa classe*) et euuh (pause) *bip* allô ? (pause) allô ?

AR – Oui.

E2 – Ah oui, non j'ai eu un, j'ai eu un bip alors j'me suis demandée si euh (rires) euh voilà donc euh ils sont payés, alors c'est vrai qu'le plan d'travail ça permet aussi, de développer l'autonomie (pause) et euuh selon les, les différents enfants euh je, fin selon le niveau de degré d'autonomie en fait y a des enfants pour qui j'vais planifier avec eux c'qu'ils vont faire le lundi, c'qu'ils vont faire le mardi, c'qu'ils vont faire le jeudi, c'qu'ils vont le vendredi (pause) et puis pour d'autres en fait j'les laisse totalement libres donc euh, voilà selon l'autonomie de chacun on va évoluer différemment sur l'plan d'travail (pause) et puis euuh bon moi ça c'est vrai que c'est euh un grand (pause) avantage pour des, pour des CM parce que en effet quand ils vont partir au collège ils vont aussi devoir s'organiser sur euh, (pause) sur leur plan d'travail et sur leur travail et sur les leçons et cetera donc euh (pause) là on est en con, en train de construire euh l'autonomie et savoir c'qu'ils ont à faire, c'qu'ils font, c'qu'ils doivent apprendre euh voilà donc euh le plan d'travail pour moi c'est (pause) bah c'est, c'est presque indissociable en fait euh de (pause) du fonctionnement en ceintures parce que si on fait pas un plan d'travail (rires) si on compte pas sur l'autonomie euh c'est très difficile de faire cours euuh (pause) à cinq niveaux en même temps quoi (pause) donc euh on, en travaillant comme ça en fait je, pour moi tout est lié si vous vous voulez on peut pas (pause) on peut difficilement faire l'un sans l'autre alors après évidemment il faut, on y va progressivement mais euh (pause) mais tout est imbriqué et tout est utile en fait.

AR – D'accord. Et la coro, la coopération pardon est-elle autorisée pendant ces moments de plan d'travail et sous quelle forme ?

E2 – Euh oui toujours. (pause) Elle est euh toujours autorisée l'opéra, la coopération euh sauf sur le temps, fin le seul moment où ils ont pas l'droit d'être à deux c'est quand ils travaillent, quand ils passent une évaluation. (pause) euh sinon euuh ils peuvent euh faire un atelier euh, à deux, ils peuvent faire l'atelier seul, ils peuvent ils peuvent faire le même atelier euh ensemble et côte à côte fin (pause) euh selon l'niveau

d'comportement aussi ils ont même le droit d'aller à deux dans les couloirs pour avoir du calme, pour avoir euh (pause) des choses comme ça donc euh voilà c'est vraiment euh (pause) la coopération elle est même encouragée finalement (pause) parce que la maîtresse elle peut pas fin voilà cette année j'ai trente CM (pause) donc je n'peux pas être derrière trente, je n'suis pas disponible euh voilà si euh (pause) quand on a une demi-heure euh trois quarts d'heure de plan d'travail ça m'fait une minute avec chaque enfant donc euh c'est (rires) c'est pas possible donc c'est vrai que j'les encourage beaucoup à travailler ensemble (pause) à, à aller aussi à, voilà quand j'repère par exemple des, des difficultés chez euh chez un enfant bon ça va être moi qui vais dire "bah la prochaine fois euh ce jeu-là ce serait bien qu'tu y joues par exemple si j'prends le, le jeu de dominos euh (pause) dominos des classes grammaticales ou euh j'ai repéré qu'j'avais des CM1 qu'étaient un ptit peu en difficulté sur euh qu'est-ce qu'un adjectif, un pronom et cetera un déterminant, bah en fait je les encourage à aller jouer avec une CM2 qu'a très bien compris les choses (pause) et comme ça ça permet euh de travailler euh la coopération alors les, l'une apporte son savoir euh à l'autre, enrichit ses compétences et puis euh bah la deuxième en fait bénéficie de ce savoir qui est autocorrectif euh directement quoi.

AR – D'accord. Et comment se construisent les savoirs au sein du dispositif pédagogique spécifique du plan d'travail ?

E2 – Bah en fait par euuh (pause) par rencontres euh par euh comment dire ? (pause) étant donné que en fait je propose des ateliers qui vont faire euh (pause) voilà alors par exemple les cartes à pinces donc euh, vous connaissez le système vous ? (rires)

AR – Oui. (rires)

E2 – Voilà donc euh, voilà les cartes à pinces c'qui fait que en fait au début même si avec des erreurs le fait qu'ils puissent s'auto-valider ils vont pouvoir en fait construire un apprentissage et finalement l'idée c'est de, c'est la répétition, c'est la rencontre des choses fin voilà, il y a des leçons qui sont euh (pause) magistrales mais y en a très peu parce que finalement en fait c'est construit par l'observation, euh des phénomènes euuh, de la langue écrite euuh l'observations euh des similitudes, parce que bon même si notre langue française a beaucoup d'exceptions, il y a quand même beaucoup de similitudes et donc c'est vrai qu'ça va être renforcé toutes ces similitudes-là, le fait de voir de,

rencontrer, d'refaire, refaire (pause) euh ça permet de (pause) de créer la connaissance, alors c'est vrai que très souvent euh finalement moi la leçon vient après l'entraînement, c'est-à-dire que une fois qu'on a vu euh, si j'reprends mon exemple du "ce"/"se" tout à l'heure (inspiration) donc en fait j'les fait travailler sur euh un jeu du tapis de lutin bazar (pause) et en fait en, en essayant de chercher et, et en comparant ça, son, son travail et les réponses euh finales elle a fini par conclure que le "ce" était toujours devant un nom parce que c'était un déterminant, le "ce" C E, et que le "se" S E était toujours euh devant euuh (pause) devant un verbe et euh et à partir de là, à partir de ses propres conclusions en fait on a construit la carte mentale qui allait pouvoir l'aider à apprendre (pause) donc c'est assez souvent comme ça que j'fonctionne et pour les nombres, euh les (pause) les classes qui sont, les leçons qui sont plus en grands groupes en fait c'est suite à une série d'observations qu'on a pu faire en classe et cetera qu'on va construire la leçon et euuh voilà les, très souvent la leçon en fait quand ils ont à l'apprendre c'est que euh (pause) ils l'ont déjà vue, et ils l'ont déjà testée et on, on, ils se sont déjà entraînés dessus.

AR – D'accord bah euh parfait on arrive à la fin de cet entretien. J'vous remercie beaucoup d'avoir pris l'temps d'm'aider dans mon travail de recherche sur les pédagogies coopératives (pause) j'vous remercie également pour votre spontanéité et pour votre authenticité dans vos réponses, les données qu'vous m'avez fournies me seront précieuses. Si vous l'souhaitez j'vous tient au courant de l'avancée d'mon travail, si cela vous intéresse je peux même vous l'faire parvenir quand il sera abouti. (pause) Encore merci et bonne journée à vous.

E2 – Bah merci beaucoup. Et puis euh pour euuh (pause) justement j'vous avez parlé d'ma chaîne YouTube euuhm y a toute un, une vidéo sur les ceintures de compétences qui euh, qui peut vous intéresser du coup qui détaillera un peu plus mon (pause) mon fonctionnement et euuh j'ai sur le drive aussi, alors qu'est accessible dans le lien d'Instagram, euuhm tous mes fichiers d'évaluation (pause) qui peuvent aussi vous donner une idée de, de l'étalonnage en fait que (pause) que j'fais dans la classe.

AR – Pas de soucis bah merci beaucoup.

E2 – De rien, au revoir.

AR – Au revoir.

Entretien n°3

Enseignante interviewée = E3

Chercheuse = AR

E3 – Allô ?

AR – Oui allô bonjour j'vous contacte comme convenu dans le cadre d'un entretien téléphonique pour mon mémoire sur les pédagogies coopératives.

E3 – Oui, bonjour.

AR – Bonjour. Euh déjà j'avais vous faire un, une petite introduction. Euh tout d'abord j'vous remercie de bien vouloir participer à cet entretien dans le cadre de la rédaction d'un mémoire. J'avais vous demander d'vous installer dans un endroit calme de façon à s'que l'on n'soit pas déranger pour ne pas gêner le bon déroulement de cet entretien. Je vous informe que cet entretien téléphonique est enregistré à l'aide d'une application pour me permettre de le transcrire plus aisément par la suite. Tout c'que vous me direz ici sera soumis au principe de confidentialité et les données recueillies seront anonymisées. Elles seront accessibles uniquement pour les enseignants et les étudiants au sein de la faculté de Rouen, et si vous l'souhaitez je serai ravie de vous envoyer mon travail une fois qu'il sera terminé. (pause) Nous allons commencer par quelques questions d'ordre général. Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignante ?

E3 – Euh je suis enseignante depuis vingt-deux ans.

AR – D'accord. Et dans quel niveau enseignez-vous actuellement ?

E3 – Actuellement j'enseigne dans une classe de moyenne section, grande section.

AR – D'accord. Pratiquez-vous une forme euh de pédagogie coopérative inspirée par exemple de la pédagogie Freinet ou institutionnelle et depuis combien de temps ?

E3 – Donc euh je suis dans le groupe de recherche de pédagogie Freinet euh depuis le départ donc depuis vingt ans.

AR – D'accord. Euh vous avez également euh utilisé cette pédagogie en élémentaire ou pas du tout ?

E3 – Oui oui, j'ai travaillé à tous les niveaux de l'élémentaire notamment longtemps en cycle

deux.

AR – D'accord. Ça sera du coup plutôt dirigé vers là, vers l'élémentaire euh pour l'entretien aujourd'hui.

E3 – D'accord.

AR – Euh pourquoi avoir choisi euh d'enseigner au moyen de cette pédagogie ?

E3 – Euh bah c'est l'histoire un petit peu d'un parcours moi avant d'être enseignante j'étais animatrice, en centre de loisir, centre de vacances et donc euh j'ai euh milité dans une association qui s'appelle les CEMEA, les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives et donc euh quand j'ai été formé euh pour être enseignante j'étais déjà tournée euh vers l'éducation nouvelle, et euh j'ai eu la chance dans ma formation initiale de rencontrer euh le groupe Freinet (pause) et donc euh (pause) j'ai directement commencé, alors évidemment euh petitement hein euh mais euh le hasard a fait que mon premier poste a été dans une classe unique (pause) et donc euh évidemment euh c'était, pour une débutante euh, pas facile et euh j'ai été soutenu euh par les autres enseignants du groupe Freinet et du coup j'me suis lancée euh de par la spécificité d cette classe. Voilà.

AR – D'accord. Quels sont, pour vous, les avantages et les inconvénients de manière générale de cette pédagogie ?

E3 – Euh pour moi euh (pause) c'est une pédagogie qui permet vraiment de, de partir de l'enfant voilà, ça m paraît vraiment évident de partir de l'expression, euh (pause) que tous les apprentissages euh qui sont mis en place euh ait du sens, euh dans cette pédagogie euh du coup la motivation est vraiment une questions essentielle puisque euh on construit des projets, euh on travaille ensemble, à plusieurs, on coopère et donc euh (pause) c'qui, pour moi la classe est un lieu de vie (pause) et d'apprentissages.

AR – D'accord. Pourriez-vous m'énumérer rapidement quelques dispo, euh les principaux pardon dispositifs pédagogiques spécifiques que vous utilisez au quotidien ?

E3 – Alors euh, donc dans, dans l'cadre de la classe euh coopérative il y a déjà euh les instances euh je dirai de, de délibération et d'expression donc euh le "quoi d neuf" qu'est un moment d'expression libre et puis euh la réunion hebdomadaire de la classe qui

permet d'organiser la classe, de gérer euh les conflits, d'organiser aussi les projets (pause) euh voilà, ensuite euh y a toute la partie euh (pause) euh donc projets, projets arts visuels, projets collectifs, projets à plusieurs, euh en élémentaire on est plus sur des projets, des présentations (pause) euh en maternelle je, tous les jours y a une possibilité de faire une présentation pour les enfants (pause) euh après y a tout c'qui est euh travail individualisé, donc on, vraiment euh les enfants peuvent travailler et progresser à leur rythme, sur des contenus spécifiques. Voilà. Ensuite euh (pause) y va y avoir tout c'qui est communication donc euh communication, la correspondance scolaire euh (pause) tout c'qui est communication envers les parents, c'est-à-dire quand on produit quelque chose euh et bien c'est valorisé, c'est valorisé aussi au niveau du groupe classe, mais aussi ça peut être dans un journal, dans un projet, dans un cahier de vie, pour que les, les, les écrits soient mis en valeur, aient du sens, quand j'dis les écrits c'est aussi euh les dessins, les productions orales euh, les productions artistiques euh diverses (pause) voilà la mise en valeur des productions des enfants euh par la communication (pause) donc euh pour moi y a vraiment euh tous ces éléments là et puis après c'est euh une attitude c'est-à-dire euh (pause) la méthode naturelle donc tout c'qui est tâtonnements expérimental, voilà euh l'autonomie, qu'les enfants puissent faire des recherches euh avancer, tâtonner euh (pause) pour moi le, le maître est, est un accompagnant dans tous ces dispositifs et c'qui est très important c'est que on est toujours sur un aller-retour entre euh, l'individuel et le collectif.

AR – D'accord. Et euh pourriez-vous me décrire brièvement comment se passe la coopération dans votre classe d'un point de vue de coopération informelle et de coopération plus formelle ?

E3 – Alors la coopération informelle (raclement de gorge) ça va être au quotidien euh (pause) voilà euh (pause) les enfants du coup quand on est dans ce genre de classe euh bah spontanément euh, "ah bah j'arrive pas à lancer euh le jeu à l'ordinateur bah attends viens euh j'vais t'aider" euh (pause) ou que un enfant qu'est sur un défi euh qu'est un peu difficile sur un jeu euh ah baah, voilà la coopération informelle c'est plus dans, je dirai dans l'état d'esprit de la classe (pause) euh voilà les relations qu'on y installe font que euh bah spontanément les enfants ils ont plutôt envie d's'entraider hein, après de façon formelle euh, alors au cycle deux j'avais par exemple des contrats d'entraide euh pour le travail individualisé donc euh, c'était pendant le travail individualisé,

évidemment chacun euh à, à son travail mais, euh si je suis en difficulté je peux demander d'aide, et donc euh (pause) on expliquait euh, les enfants savaient que aider quelqu'un ce n'est pas lui donner la réponse par exemple, aider quelqu'un c'est euh lui réexpliquer la consigne autrement, lui donner un indice, voilà c'est, travailler sur des petits protocoles comme ça euh, pour qu'ils enfants apprennent à, à s'entraider (pause) euh sans euh donner la réponse (pause) j'sais pas si ça répond à votre question.

AR – Oui, oui oui. Et quels sont les avantages et les inconvénients d'ces moments de coopération plus formels du style tutorat ?

E3 – Euh, bah l'avantage c'est que quelque fois euh c'est assez incroyable mais l'explication par un pair fonctionne beaucoup mieux, que l'explication euh par l'adulte (rires) parce que voilà peut-être que, peut-être de façon affective parce que c'est un pair ou parce qu'effectivement euh nous les adultes on a d'autres cheminements et on utilise peut-être des mots euh, un vocabulaire qui ne parle pas autant euh (pause) et puis euh je trouve que le double avantage c'est aussi euh, que celui qui aide ou explique à l'autre, il apprend aussi (pause) puisque là on est dans un, un processus de métacognition, où euh le fait d'être capable d'expliquer, de prendre du recul sur c'qu'on a compris pour l'expliquer à l'autre, voilà pour moi dans, dans l'entraide euh (pause) et bien il y a euh les deux versants, celui qui est aidé mais celui qui aide, les deux apprennent, et puis dans une classe coopérative bah, en fait on peut être aidé sur un sujet et puis apprendre à quelqu'un d'autre sur un autre (pause) donc euh tout est valorisé en fait de, tous les savoirs euh sont, sont valorisés.

AR – Hm d'accord. Et quels sont les avantages et les inconvénients du coup du tutorat mais en c'qui concerne la gestion de l'hétérogénéité, de la différenciation pédagogique et de l'acquisition des compétences par les élèves ?

E3 – Et bien euh, en fait c'est qu'à certains moments y va y avoir euh (pause) des choses que nous on va pas pouvoir mesurer, mais moi je me dis qu'c'est pas grave puisque toute façon euh, ce serait illusoire de penser que l'enseignant euh, mesure tout euh, tout c'qui s'passe euh, euh tous les apprentissages euh, c'qui est important c'est qu'y est apprentissage, c'est pas forcément que on puisse le mesurer tout l'temps. L'inconvénient se serait dans, une logique où euh l'enseignant veut tout contrôler (pause) or nous dans les classes coopératives justement on accepte que, bah qu'y est des choses qui s'passent

euh, sans l'enseignant.

AR – D'accord. Et euh comment mettez-vous en place la différenciation pédagogique dans votre classe ? Quels outils et quels dispositifs pédagogiques vous semblent particulièrement propices ?

E3 – Alors y a différentes choses donc, j'veus ai parlé du travail individualisé évidemment puisqu'en fait pour le travail individualisé tous les enfants euh n'ont pas les mêmes supports (pause) par exemple euh quand j'étais en cycle deux voilà euh, y a trois ou quatre niveaux d'fichiers d'lecture et y peut y avoir un enfant qu'est encore à la moitié du un alors qu'un autre est au trois, parce que voilà chacun va à son rythme, après euh, par rapport euh à des (pause) en fait euh la mise en place de groupes de besoin (pause) euh sur euh à certains moments sur euh un ptit groupe d'enfants qui est a telle notion et puis on a besoin d'le retravailler euh ou des enfants qu'ont juste simplement besoin d'être mis en confiance et, et qui du coup euh travaillent mieux en petit groupe avec l'enseignant (pause) voilà après c'est, le fait vraiment de, je pense de respecter chacun, de l'encourager euh voilà de valoriser ses progrès, tout ça ça permet vraiment de (pause) si les enfants se sentent bien dans la classe, euh si y a vraiment un état d'esprit qui est propice euh au travail, et bien euh y a des progrès, vraiment.

AR – Hm, d'accord. Et quelle forme d'évaluation pratiquiez-vous ?

E3 – Et bien une évaluation formative évidemment, mais avec euh de temps en temps euh voilà des ptites évaluations euh sommatives, des ptits bilans euh (pause) euh à certains moments euh, à un instant T mais en prenant ça vraiment aussi pour des évaluations à un instant T.

AR – D'accord et quels, quels avantages percevez-vous dans cette modalité de, d'évaluation ? Et euh l'évaluation était-elle différenciée et si oui, comment ?

E3 – Alors euh, l'évaluation formative elle est différenciée puisqu'elle va être euh, euh par rapport au groupe ou à l'enfant qui travaille sur une notion et puis l'évaluation sommative euh par exemple euh, fin pour moi ça sert à rien euh d'évaluer euh un enfant si je sais déjà que la notion elle est, elle est pas du tout euh (pause) acquise donc euh l'idée c'est qu'il soit en confiance et valorisé donc euh, l'évaluation sommative elle est proposée à un moment donné où y a eu entraînement, par exemple dans les fichiers euh

autocorrectifs euh PEMF (pause) une enfant fait une série d'fiches sur une notion, je sais pas moi en maths par exemple, et puis, quand il a réussi euh plusieurs fiches là on va lui proposer l'évaluation sommative mais du coup évidemment on est dans des conditions de réussite.

AR – D'accord. Euuh, vous pratiquiez le plan d'travail ?

E3 – Oui.

AR – Pourriez-vous me décrire un peu plus en détails le dispositif pé, ce dispositif pédagogique pardon et euh quels en sont les apports ?

E3 – Alors euh donc dans ma classe euh c'est, de cycle deux j'avais des CP, des CE1 euh on avait un plan d'travail sur quinze jours donc à la quinzaine, avec euh dans ce plan d'travail donc euh diverses activités euh de diverses matières donc fichier d'lecture, fichier de maths, des jeux sur ordinateur, une production d'écrits, une production artistique euh voilà on essayait de balayer un ptit peu tous les domaines, et puis euh pour euh (pause) y avait au départ un contrat minimum (pause) par exemple euh je, pour euh ces quinze jours-là tu dois faire euh trois fiches de maths, trois fiches de lecture euh au moins une production pour le journal ou euh voilà, et puis à partir de c'contrat minimum, au bout des quinze jours euh je prenais un temps pour faire un bilan individuel avec chaque enfant, sur le contrat qu'il avait réalisé, et on, on établissait ensemble le prochain contrat, c'qui veut dire qu'y a des enfants qui du coup euh, allaient très vite et on augmentait euh leur contrat, et pui y a d'autres enfants aussi euh, euh le contrat minimum était déjà difficile à remplir bah on, on restait sur celui-là ou même ça m'ait arrivé de le diminuer bon, j'partais quand même d'un contrat minimum très très (pause) normalement très facile à, à remplir mais, et donc voilà y avait une adaptation qui était euh individuelle, et puis dans c'contrat y avait aussi une case "projet" (pause) c'qui laissait euh, voilà la possibilité aux enfants euh de, de proposer un projet, un bricolage euh si y voulaient faire euh (pause) une, un dessin, une lettre ou quelque chose pour les correspondants fin voilà y avait aussi je dirai des cases vides pour que ce n'soit pas que un plan d'travail euh imposé (pause) l'avantage pour moi c'est que les enfants (pause) euh sur les quinze jours ils savaient c'qu'ils, devaient faire, mais ils le faisaient dans l'ordre qu'ils voulaient (pause) et j'dirai que c'est comme une, nous les adultes y a, y a deux façons d'faire y a les enfants qui euh faisaient d'abord tout c'qu'ils

adoraient et puis à la fin, bah oui c'est aussi un peu la contrainte, parce que c'est un apprentissage aussi hein et puis y avait d'autres enfants qui euh, euh bah fff, préféraient finir par ce qu'ils préféraient, voilà. Ça, ça laissait, ça laisse une liberté à l'intérieur, de quelque chose de structuré.

AR – D'accord et pourriez-vous développer le, le lien entre le plan d'travail et la personnalisation des apprentissages ?

E3 – Et bien euh (pause) sur le, le plan d'travail évidemment euh ils n'avaient pas tous pas exemple les mêmes fichiers selon leur niveau (pause) c'que j'disais tout à l'heure donc euh y a des enfants qu'étaient au fichier de niveau un, d'autres au niveau deux, voilà ça veut qu'il travaillait la lecture mais à son niveau, euh pareil pour euh les mathématiques ou le fichier orthographe, alors par contre y a, y avait euh (pause) euuh bah une progression aussi euh par rapport aux fichier, c'est-à-dire qu'à chaque vacance, je rajoutai des possibilités, ou des fiches, ou des choses à faire en fonction de c'qu'on avait aussi travaillé collectivement (pause) voilà, c'est-à-dire que euh je euh, ça servait à rien qu'un enfant fasse une fiche euh sur euuh, le futur si il l'avait, on l'avait jamais évoqué par exemple, donc y avait avant un ptit moment collectif, ces fiches-là arrivaient quand on avait travaillé un ptit peu ensemble euh pour pas les mettre en difficulté.

AR – D'accord. Et la coopération était-elle autorisée et sous quelle forme pendant l'plan d'travail ?

E3 – Euh bah c'que j'vous décrivais tout à l'heure, c'est-à-dire euh l'entraide, par contre euh si moi j'avais aidé, ou si un enfant avait aidé on avait un code couleur (pause) c'est-à-dire qu'c'était pas la même validation que si on l'avait fait tout seul (pause) donc euh je sais plus euh c'était colorié en vert quand c'était réussi et tout seul, et quand il y avait eu une aide euh c'était en jaune par exemple, pour que moi quand je fasse le bilan je vois que pour cette notion-là y avait eu besoin d'aide.

AR – D'accord. Et comment se construisent les savoirs au sein de ce dispositif pédagogique particulier ?

E3 – (inspiration) Euuuh (pause) en fait on est bien euh sur le tâtonnement expérimental, puisque euh (pause) par exemple euh les fichiers euh autocorrectifs euh PEMF, ce sont des fichiers euh sans consigne écrite (pause) euuh par exemple euh vous avez euh

(pause) sur euh le (pause) le verso, le recto, le verso euh de la, de la fiche euh un exercice de mathématiques qui est réalisé (pause) donc l'enfant doit observer (pause) voir c'qui a été fait, et derrière il a un exercice à faire donc là on est bien dans la recherche, pour la lecture c'est pareil, y peut y avoir des indices, et puis quand on retourne euh, quand on retourne la fiche, là on a un exercice à faire donc euh, on est pas sur euh, on est sur des, d'la déduction déjà, on doit déjà réfléchir (pause) à c'qu'on nous demande, à c'qui faut faire, et donc euh (pause) on est déjà dans une forme de recherche.

AR – D'accord et bien nous arrivons à la fin d'cet entretien. J'vous remercie beaucoup d'avoir pris l'temps d'm'aider dans mon travail de recherche sur les pédagogies coopératives. Je vous remercie également pour votre spontanéité et pour votre authenticité dans vos réponses, les données que vous m'avez fournies me seront précieuses. Si vous l'souhaitez je vous tient au courant d'mon travail, si cela vous intéresse je peux vous, même vous le faire parvenir quand qu'il sera

E3 – Oui.

AR – Aboutit.

E3 – Hm, hm.

AR – Encore merci et bonne journée à vous.

E3 – Oui, oui surtout qu'ça nous intéressera aussi par rapport au groupe départemental Freinet euh voilà d'avoir euh des travaux euh est-ce que vous avez besoin d'autres personnes euh, pour faire des entretiens ?

AR – Euh idéalement y m'ré, y me manquerait un, un entretien.

E3 – Euh sur quel niveau ?

AR – De l'élémentaire, à partir du moment où c'est pas de la maternelle quoi.

E3 – D'accord bon bah je, je, j'vais mettre un message à tout l'groupe si y a quelqu'un d'autre, parce que là vous avez monsieur F.

AR – Oui c'est ça.

E3 – Vous avez monsieur C. ou pas ?

AR – Euh non j'ai eu que monsieur F. grâce à monsieur Emery après je suis passée par les réseaux sociaux.

E3 – D'accord parce que moi aussi c'est monsieur Emery qui m'avait contactée donc euh, bon bah j'vais essayer d'trouver quelqu'un d'autre euh de notre groupe 76 qui veut bien vous répondre en élémentaire.

AR – Merci beaucoup !

E3 – Voilà, bon courage à vous !

AR – Merci, bonne journée au revoir.

E3 – Au revoir.

Entretien n°4

Enseignante interviewée = E4

Chercheuse = AR

Paroles soulignées = simultanées entre celles de AR et celles de E4

E4 – Allô ?

AR – Oui allô bonjour, je vous contacte comme convenu dans l'cadre d'un entretien téléphonique pour mon mémoire sur les pédagogies coopératives.

E4 – Oui, oui. (pause) Oui ! (rires)

AR – (rires) Déjà je vais commencer pas un petit co, paragraphe introductif.

E4 – Oui.

AR – Tout d'abord j'vous remercie de bien vouloir participer à c'ent, à cet entretien pardon dans l'acre euh de la rédaction d'mon mémoire (pause) j'vais vous demander de vous installer dans un endroit de calme de façon à c'que l'on n'soit pas dérangée pour ne pas être, pour ne pas gêner pardon (pause) le bon déroulement d'cet entretien.

E4 – Euh ouais.

AR – Je vous informe que cet entretien téléphonique est enregistré à l'aide d'une application pour me permettre euh de le transcrire plus aisément par la suite.

E4 – Hm, hm.

AR – Tout c'que vous me direz ici sera soumis au principe de confidentialité et les données recueillies seront anonymisées (pause) elles seront accessibles uniquement pour les enseignants et étudiants au sein de la faculté de Rouen, et si vous l'souhaitez je serai ravie de vous envoyer mon travail une fois qu'il sera terminé.

E4 – D'accord.

AR – Nous allons commencer par quelques questions d'ordre général.

E4 – Ouais.

AR – Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignante ?

E4 – Alors, 4 ans.

AR – Dans quel niveau enseignez-vous actuellement ?

E4 – En CE2, cycle 2.

AR – D'accord. Pratiquez-vous une forme de pédagogie coopérative inspirée par exemple de la pédagogie Freinet ou institutionnelle et depuis combien d'temps ?

E4 – Alors, j'fais du Freinet et depuis (pause) un an.

AR – D'accord. Pourquoi avoir choisi euh d'enseigner au moyen d'cette pédagogie ?

E4 – Alors (pause) pourquoi ? Parce que ça me semble euh répondre euh (pause) aux problèmes d'organisation au niveau d'l'hétérogénéité de, des niveaux des, des niveaux des élèves.

AR – D'accord. Et pourriez-vous m'énumérer quelques, fin les avantages et les inconvénients d'cette pédagogie ?

E4 – Haaan, ah mais ça c'est un bouquin entier, ça (rires) ohlala (rires) euh, ouais alors euuh là comme ça qu'est-ce qui me vient ? Euuh (pause) donc les avantages bah ça c'est hein,

c'est c'que j'disais juste avant, c'est-à-dire qu'ça permet d'répondre j'trouve à, à, à un ptit peu euh toutes ces situations individuelles euh (pause) qu'on peut trouver chez les élèves, euuh ça permet de euh, bah d'créer pour le coup une vraie coopération entre élèves avec euh, euh une visibilité des élèves sur le niveau des autres, et donc euh pouvoir demander de l'aide euh de ses pairs (pause) pour pouvoir euh avancer et (pause) dans, dans son apprentissage (pause) donc ça, d coup ça découle sur euh un autre point positif c'est l'autonomie des élèves (pause) euuh c'est aussi pour moi, euuh y a la possibilité aux élèves de, de gérer la classe, que ce soit au niveau des (pause) des règles euh, alors pas principales, les règles principales c'est-à-dire celles que moi je décide euh dans la classe pour euh, bah pour euh (pause) qu'ça s'passe bien euh, au niveau d'la, du comportement mais plutôt euh d'la vie d'classe voilà, ils (pause) ils peuvent gérer leur vie d'classe euh, eux. (pause) Euuh, les inconvénients, j'ai ptêtre d'autres avantages mais alors là euh (pause) euh j'en vois plein moi, mais (pause) les inconvénients, ça serait quoi ? Euuh (pause) rohlala (pause) euuh (pause) je sais pas, j'vois pas d'inconvénients, doit y en avoir, j'peux y réfléchir pendant qu'y a d'autres questions ou ?

AR – (rires)

E4 – Ça va être compliqué ? (rires) Ça va peut-être me venir ! Ou peut-être j'aurai la réponse dans d'autres réponses.

AR – Peut-être.

E4 – Hein ? (rires)

AR – Pouvez-vous m'énumérer du coup les principaux dispositifs pédagogiques spécifiques que vous utilisez au quotidien ?

E4 – Oui ! Alors y a le euh, le plan d 'travail (pause) qui est euh quotidien, euh y a euh le conseil des élèves euh, euuh ou l'conseil de classe ça dépend comment on l'appelle dans (pause) sur euh, un peu partout euh donc ça c'est une fois par semaine, euuh je fais tout c'qui est euh hmm aide coopérative donc avec, j'ai mis en place mais j'pense qu'y a différents moyens d'mettre en place ça, moi j'ai fait des, des ceintures du comportement et les ceintures du euuh (pause) hmm, les ceintures euuh d'apprentissage et du coup euh, donc les ceintures d'apprentissage ça permet à, aux élèves qui ont des ceintures

inférieures de demander de l'aide d'abord à ceux qui ont une ceinture euh, sup, supérieurs à eux (pause) et si la, la situation a pas été débloquée à c'moment-là ils font appel à moi (pause) euh donc ça bah c'est d'la vraie coopération en fait, après les ceintures du comportement ça ouvre à des privilèges, j'sais pas si ça rentre dans l'Freinet ça les ceintures d'comportement en fait (pause) euh (pause) je sais pas, je sais plus, euhm (pause) sinon euh, c'est par rapport aux apprentissages donc oui y a des, y a les brevets de, de tuteur que j'ai mis en place aussi donc euh, ceux qu'ont des ceintures assez élevées euh passent un brevet d'tuteur donc euh, je les forme au, au tutorat et ensuite euh ils signent un (pause) une euh, une charte de bon tuteur et puis euh ils peuvent aider euh ceux qui en ont besoin euh, quand ils ont fini leur propre travail dans la classe (pause) euh, c'était ça la question ? Je sais plus.

AR – Oui c'était les, les dispositifs pédagogiques spécifiques, oui.

E4 – Voilà. Euh qu'est-ce que j'ai mis d'autre ? Euh (pause) j'sais pas ptêtre par rapport à une classe classique euh, y peuvent euh aller et venir dans la classe en fait, y a pas de soucis quoi, euh moi ça (pause) y a pas de, de règle particulièrement pour se lever euh (pause) est-ce que ça rentre dans du Freinet ça ? Je, j'pense (pause) c'est-à-dire qu'y a une autonomie dans, dans la classe du moment que tout l'monde peut travailler (pause) euh bon voilà on, gère la classe comme euh (pause) comme on l'veut et si on veut euh, travailler euh (pause) euh af, ah ouais c'est parce que après ça rejoint un peu les classes flexibles alors ça va être euh, je sais pas si c'est, va falloir trier hein (rires + rires AR) parce que comme j'mé, j'mélange plein de fin voilà moi c'est pas une cl, une Frei, un Freinet euh pur et dur quoi c'est vraiment une inspiration Freinet (pause) euh j'pense que c'est un peu (pause) pour tout l'monde pareil.

AR – C'est une forme de pédagogie coopérative...

E4 – Voilà ! C'est d'la coop, oui oui, oui c'est d'la coop, c'est sûr c'est d'la coopération ça j'y tiens beaucoup dans ma classe donc euh (pause) euh (voilà). Les conseils d'élèves j'ai parlé d'ça ? Ouais. J'ai dit déjà, euh... Vous voulez qu'j'développe ? Non ?

AR – Sinon si vous voulez on va passer à la, à la question suivante y a pas d'soucis.

E4 – Ouais, voilà.

AR – Pouvez-vous m'décrire du coup brièvement comment se traduit la coopération dans votre classe, sur les moments d'coopération informels et les, sur les moments d'coopération un peu plus formels ?

E4 – Euuuh bah, informel ça va être euuh des aides euh (pause) des aides dans les apprentissages par euh, ceux qu'ont, qu'ont compris et (pause) c'est ça la question ? Ouais.

AR – Oui, oui oui.

E4 – Ouais euh (rires) euuh ceux qu'ont compris euh plus facilement, qu'ont fini leur travail, qui vont aller euh de d'eux-mêmes bah, là du coup j'm'en occupe pas euh (pause) aider euh ceux qui, qui rament un ptit peu plus euuh (pause) dans l'informel c'est peut-être ça, après y a quelque chose qui s'développe c'est-à-dire au fur et à mesure d'année hein, j'ai j'ai remarqué ça, euuh c'est pour ça j'vous disais en fait moi j'suis, j'ai commencé depuis septembre donc euh, euh j'pense que j'apprends aussi beaucoup de, de, de ça et puis bah d'mes erreurs hein mais, eu là j'ai vu vraiment dans la classe euh bah juste avant l'confinement que euh (pause) euh y a des choses qui, qui s'mettaient en place de façon informelle dans, l'entraide euh dans le, le respect dans l'groupe classe fin voilà c'est des choses qui se sont développées donc euh, ça va ptêtre être une autre question, euuh dans l'côté plus formel (pause) euuh mmh ça va être lors des (pause) des conseils des élèves par exemple c'est-à-dire que euh ils gèrent leur conseil d'élèves euh, y a un président, un secrétaire, un autre président et puis (pause) bah c'est, c'est très là on fait pas n'importe quoi, c'est ça ? La ré, la réponse peut-être plus formelle (rires) j'ai peur de dire n'importe quoi.

AR – Euh oui, vous parliez de tutorat aussi tout à l'heure.

E4 – Oui.

AR – Pourriez-vous m'citer les avantages et les inconvénients du coup du tutorat ?

E4 – Alors euh, les avantages euuh sont énormes en tant qu'professeur c'est-à-dire qu'du coup euh bah on est libres euh pour aller aider quelqu'un qui, dont le tutorat n'a euh n'a pas fonctionné, l'aide euh n'a pas fonctionné, il est toujours dans l'impasse donc là bon du coup euh bah ça m'libère euh, du temps euh pour euh ces élèves là et donc ça

m'permet de euh d'jouer mon rôle euh (pause) bah de (pause) de pédagogue, de maîtresse (rires) le mieux possible euh (pause) euuh après euh le (pause) bah c'est-à-dire que quand le tuteur, bon même j'l'ai, alors j'l'ai formé c'est un grand mot j'l'ai formé mais j'l'ai, j'lui ai expliqué un petit peu comment ça s'passait, il accepte de pas dire les réponses mais d'expliquer, tout ça, après j'ai des CE2 ils ont euh 8-9 ans (pause) euuh j'sais pas si on peut euuh, être sûr de c'qui s'passe euh (pause) en, en face à face en individuel entre deux élèves quoi (pause) euuh (pause) c'est peut-être ça l'inconvénient, c'est-à-dire qu'on, bah il faut lâcher prise quoi, il faut que le, qu'll'enseignant lâche prise et puis (pause) que (pause) bah qu'si l'élève a compris on aura pas d'regard sur c'qui s'est dit et et tant mieux quoi (pause) mais, voilà c'est après peut-être l'inconvénient c'est euh aller valider après le (pause) le, l'exercice ou non enfin je sais pas (pause) peut-être ça.

AR – Après, pourriez-vous peut-être développer le lien entre le tutorat et la gestion de l'hétérogénéité, de la différenciation pédagogique et de l'acquisition des compétences pendant ces moments-là ?

E4 – Alors, c'est quoi l'début d'la question ?

AR – Développer le lien entre le tutorat et la gestion de l'hétérogénéité...

E4 – Ah le lien ?

AR – ... de la différenciation pédagogique et de l'acquisition des compétences, oui.

E4 – Ah bah le, le, le, le lien oui il est (pause) bah il est petit peu évident quoi c'est euh, euuhm (pause) c'est (pause) l'élève va s'mettre à, l'élè, le, le tuteur va s'mettre à, à niveau de (pause) de, de son camarade euh pour essayer d'comprendre euh à part si y arrive pas, bon voilà c'est peut-être ça d'ailleurs un inconvénient pour en revenir à la question d'avant (rires) c'est euh, voilà c'est l'échec en fait du, du tuteur quoi (pause) euuh du coup qui le remet, du coup ça le remet en question lui, c'est c'est vrai qui (pause) peut-être une charge émotionnelle pour certains (pause) c'est difficile mais bon, on al'droit de, de supprimer son brevet d'tuteur hein (pause) moi j'le fais pas mais eux si ils veulent arrêter d'être tuteur bien évidemment qu'c'est possible (pause) euuh le lien, le lien, le lien (pause) euh le lien euuh (pause) dans l'hétérogénéité à c'est pff, j'pense que c'est (pause) euuh c'est pl, ça libère plus de temps (pause) pas au niveau des

tuteurs et des apprenants mais pour moi en tout cas pour aller é, euh, euuhm pour aller euuh différencier euh, euh ça m'laisse du temps voilà pour différencier auprès des, des, des plus faibles et des plus forts d'ailleurs (pause) euuh, voilà ça m'dégage euh (pause) ça va ? Ça m'dégage du temps.

AR – Oui, oui.

E4 – Ouais, j'ai peur d'mal répondre... (rires)

AR – La question c'est plutôt euh comment est-ce que vous, est-ce que vous pensez qu'le tutorat a (pause) comment ? a une influence sur l'acquisition des compétences (pause) des élèves ?

E4 – Euuh (pause) oui mais, c'est ça la réponse (rires) euuh ouais parce que euh (pause) j'ai, j'ai pas (pause) honnêtement là, pour le coup la réponse c'est qu'j'ai pas assez d'recul.

AR – D'accord.

E4 – J'fais pas ça depuis a euh (pause) assez d'années.

AR – Parfait, on va passer à la question suivante. Comment mettez-vous en place la différenciation de dans (pause) la différenciation pédagogique pardon dans votre classe ? Et quels outils et quels dispositifs pédagogiques vous semblent particulièrement propices ?

E4 – Euuh et bien je, je fais le plan d'travail. Donc euh chaque élève a son plan d'travail, en fonction de, du plan d'travail euh, euh d'avant (pause) voilà.

AR – Parfait. Quelle forme d'évaluation pratiquez-vous ?

E4 – Euuh alors, euuh donc je fais des ceintures d'apprentissage (pause) donc quand l'élève est prêt (pause) à, sur une euh, sur une compétence euh donc il sait, sur l'plan d'travail y a marqué les compétences donc euh une fois qu'il a fait les exercices, qu'il a tout validé, qu'il se sent prêt à passer la ceinture (pause) euh donc un niveau dans la compétence et bien à c'moment-là euuh (pause) il vient me demander et je lui fais passer la ceinture euh (pause) en individuel donc là il a pas besoin d'aire euh rien, donc c'est que par compétence, je valide par compétence.

AR – Quels avantages percevez-vous dans cette modalité d'évaluation ?

E4 – Euumh (pause) bah les avantages c'est que euh chaque élève ne peut aller que que d'avant, ça n'peut être que positif c'est-à-dire qu'une ceinture gagnée en apprentissage, fin un grave on va dire euh, une avancée dans un apprentissage euh est acquis puisque euh la démonstration a été faite lors d'une évaluation que euh c'était acquis donc on peut pas reculer, donc l'élève ne fait que progresser (pause) euumh (pause) donc ça, c'est le meilleur avantage euh qui soit puisque euh on, l'élève est content de lui puisque il a augmenté euh ces, enfin il a évolué dans ses couleurs de ceinture toujours en positif (pause) euumh (pause) et voilà après y a pas, y a, y a toujours euh le, le risque de la comparaison euh entre élèves hein donc ça j'crois qu'on a pas encore résolu l'problème, euumh sauf que le fait que ce soit coopératif (pause) euh (pause) a priori l'élève euh doit euumh aller voir justement quelqu'un dans la compétence qu'a une meilleur ceinture (pause) et aller (pause) et pouvoir lui demander d'aide et pas s'comparer en disant "bah voilà j'suis nul lui il a plus" non c'est plutôt euumh, euh (pause) et bien euh, explique moi toi t'as mieux compris, explique moi ou t'y arrives mieux euh, explique-moi comment est-ce que tu peux m'aider euh (pause) à réussir.

AR – Parfait. (E4 - Voilà.) Et on arrive du coup au, au dernier gros, gros point de questions. Pourriez-vous me décrire un peu plus en détails le dispositif pédagogique du plan d'travail et quels en sont les apports ?

E4 – Haan ah oui ça c'est, ça c'est trois tomes ça (pause) alors (rires) ça c'était avant euumh alors faut structurer ma pensée là, euumh donc le plan d'travail (pause) alors le plan d'travail euumh (pause) donc y, donc c'est une feuille euh A4 (pause) que je fais pour la semaine, donc ça c'est l'plan d'travail euh (pause) mon organisation hein, y en a qui faut au jour yen a fin voilà fin vraiment c'est vraiment c'que j'ai mis en place, certainement qu'y a plein de choses qui vont pas mais euumh justement j'verrai l'année prochaine mais euumh, donc voilà donc ils ont euh une feuille A4 euh avec euh marqué dessus le plan d'travail, euh le plan d'travail pour moi y a uniquement français et maths (pause) je sais pas, y a pas choses dessus, y a pas l'histoire, y a pas l'art euh (pause) tout ça, euh j'ai, pour l'instant j'ai ciblé français et maths, euh dans le français bah y a euh (pause) tout c'qui est étude de la langue, fin y a (pause) c'est structuré comme ça donc français, ensuite grammaire, conjugaison, étude de la langue, poésie, écriture et cetera (pause)

les maths pareil y a toutes les (pause) tous les items des maths (pause) euuh ensuite euuh y a des colonnes avec euuh (pause) l'exercice qui faut faire, donc euh (pause) soit c'est une feuille euh, des petites photocopies euh qu'ils posent sur une table donc tout le monde sait qu'y a la table où y a l'travail, on va chercher donc sur l'plan d'travail y a marqué qu'c'est sur cette feuille, ou alors c'est dans des manuels euh qu'ils euh, qu'ils ont en classe dans un, dans une euh (pause) dans une petite armoire donc ils savent ou faut aller le chercher, donc ils savent où aller de, chercher l'exercice en tout cas (pause) ensuite euuh y a deux cases, y a une case que eux cochent ou stabilotent pour dire que cet exercice est fait et y a une autre case pour moi, où je mets euuh "à corriger" euh (pause) après qu'est-ce que j'ai après à corriger, une fois qu'c'est corrigé si c'est toujours pas (pause) si c'est toujours pas acquis à c'moment là j'les, soit en, en, en fonction des difficultés donc j'ai "non acquis" euh donc euuh demande euh alors c'est soit "demande à un tuteur" ou "demande à la maîtresse" (pause) de te, de te, de te réexpliquer euh soit j'ai euuh (pause) euuh (pause) bah PA quoi, tout simplement j'ai, j'l'ai pas sous les yeux là, PA euh donc partiellement acquis, tu as besoin encore d'entraînement donc y a sur le côté droit, y a tout l'code (pause) à chaque fois, chaque semaine euh, tout l'code est recopié donc ils savent et A c'est euh "j'ai réussi", donc acquis euh après correction et A+ euuh acquis euh (pause) au premier, premier coup quoi (pause) euh fin sans faute j'crois, sans erreur ça j'sais plus c'que j'dis, sans erreur certainement (pause) euuh voilà et puis voilà donc ils ont cette feuille, euh le lundi (pause) et c'est le travail qu'ils ont à faire sur la semaine, donc ils s'organisent comme ils veulent (pause) y a des temps de plan d'travail dans la journée (pause) euh donc ça ça va être euh aussi en fonction parce que je suis dans une école euh un ptit peu difficile au niveau du comportement donc ça va être en fonction d'eux hein surtout, euh ils le savent (pause) euuh donc euh va y avoir peut-être une heure le matin, une heure et demie l'après-midi (pause) de plan d'travail euh à peu près (pause) euuh et là ils sont en parfaite autonomie (pause) euuh donc ils travaillent, ils peuvent se lever c'est que, ils ont l'droit d'chuchoter parce que forcément y a des tuteurs qu'interviennent donc euh on peut pas faire d'silence total (pause) euh généralement c'est respecté euuh (pause) qu'est-ce qu'y a d'autres ? Ils ont des, j'ai mis en place mais bon (pause) c'est transformé en ballon d'foot à la fin euh (rires) le tetra-aide euh sur les tables (pause) où euh selon la pointe euuh qui est placée en haut, c'est un code couleur euh, y en a plein sur internet, avec euh "j'ai besoin", j'ai une, "j'ai besoin d'aide euh dans l'urgence" ou euh "j'ai une question qui peut attendre" ou euh "tout va

bien" (pause) donc, j'en, certainement qu'j'en ou alors euh bleu j'crois qu'c'était "je, je suis en train d'aide" j'ai trouvé ça sur internet "j'suis en train d'aider quelqu'un d'autre" (pause) euh voilà donc à c'moment là ça m'permet-tait de, bah de, d'agir mais bon ils s'en sont servis un ptit peu comme jouet (pause) donc euh va falloir qu'j'revois ça euh, l'année prochaine (pause) euh (pause) voilà au niveau d'la correction du plan d'travail euh c'que je fais et alors c'est (pause) ça m'a demandé un, ça, ça demande un temps fou alors je, y va falloir qu'je réfléchisse moi là-dessus (pause) euh c'est que je les corrigeais du coup chaque soir (pause) donc chaque soir euh, j'ai, j'ai un effectif euh pas énorme, j'ai vingt-trois élèves (pause) mais chaque soir donc j'corrigeais vingt-trois plans d'travail (pause) euh pour pouvoir, pour que puissent eux, pour que eux puissent pardon avancer le lendemain, avec les fameux euh "à corriger", "non acquis" euh "partiellement acquis" euh "acquis avec erreur", "acquis sans, sans erreur" (pause) euh (pause) voilà bah et puis une préparation euh, tout ça c'est en interne (rires), une préparation le week-end euh énorme quoi (pause) pour pouvoir euh faire les nouveaux plans d'travail (pause) c'est à peu près ça, c'est bon ?

AR – **Oui, oui c'est parfait, c'est très bien développé merci beaucoup (rires E4).** Euh une dernière petite question peut-être comment se construisent les savoirs au sein de ce dispositif pédagogique ?

E4 – Comment s'construisent les savoirs ? Mince alors ! (pause) (rires) Ohlala euh comment s'construisent, je, j'essaye de me mettre dans la peau de, des profs de l'N, l'INSPE alors (pause) comment se construisent les savoirs ? Bah par euh (pause) bah par l'entraînement !

AR – Essayez de faire une réponse personnelle et pas...

E4 – Par l'entraînement, moi j'sais pas... Bah après c'est tout, comment s'construisent les savoirs ? Par euh l'entraînement et les réussites (pause) individuelles j'sais pas.

AR – (rires) Donc nous arrivons euh

E4 – J'sais même pas si c'est ça la réponse. (rires)

AR – Non mais y a pas d réponse euh particulièrement attendue, vous inquiétez pas hein.

E4 – D'accord. (rires)

AR – Du coup nous arrivons à la fin d'cet entretien, j'vous remercie beaucoup d'avoir pris l'temps d'm'aider dans mon travail de recherche...

E4 – Et bah avec grand plaisir ! (pause) Avec grand plaisir !

AR – ... sur les pédagogies coopératives, j'vous remercie également pour votre spontanéité et pour votre authenticité dans vos réponses, les données qu'vous m'avez fournies me seront précieuses.

E4 – Bon.

AR – Si vous l'souhaitez j'vous tient au courant d'l'avancée d'mon travail, si cela vous intéresse je peux même vous l'faire parvenir quand il sera aboutit.

E4 – Et bah j'veux bien !

AR – Encore merci.

E4 – Et bah j'veux bien ouais, ouais, ouais. Avec plaisir, bon courage !

AR – Merci beaucoup ! Et pour les petites questions qu'vous vous m'avez po, formulez une petite question euh par rapport aux ceintures j'peux vous répondre à la fin d'l'entretien j'pouvais pas vous répondre au cours de l'entretien...

E4 – Oui, bien sûr !

AR – C'est plus la pédagogie institutionnelle avec Fernand Oury mais c'est, c'est très proche.

E4 – D'accord. (pause) D'accord, OK. Bon bah super (rires)

AR – Merci beaucoup à vous.

E4 – Merci, bon courage hein !

AR – Merci, bonne journée, au revoir !

E4 – Au revoir ! (pause) Au revoir...

Entretien n°5

Enseignante interviewée = E5
Chercheuse = AR

E5 – Oui allô ?

AR – Oui allô bonjour je vous contacte comme convenu dans le cadre de, d'un entretien téléphonique pour mon mémoire sur les pédagogies coopératives.

E5 – Oui, c'est moi-même.

AR – Euh comment euh... tout d'abord j'veais vous faire un ptit paragraphe euh introductif. J'vous remercie d'bien vouloir participer à cet entretien dans le cadre euh de la rédaction d'mon mémoire, j'veais vous demander d'vous installer dans un endroit calme de façon à c'que l'on n'soit pas dérangées pour ne pas dé, gêner pardon le bon déroulement d'cet entretien.

E5 – Hm, hm.

AR – Je vous informe que cet entretien téléphonique est enregistré à l'aide d'une application pour me permettre de le transcrire plus aisément par la suite. Tout c'que vous m'direz ici sera soumis au principe de confidentialité et les données recueillies seront anonymisées. Elles seront accessibles uniquement pour les enseignants et étudiants au sein de la faculté de Rouen, et si vous l'souhaitez je serai ravie d'vous envoyer mon travail une fois qu'il sera terminé.

E5 – D'accord. OK.

AR – Nous allons commencer par quelques petites questions d'ordre général. Quelle est votre annee, ancienneté pardon en tant qu'enseignante ?

E5 – Euh j'ai 13 ans d'ancienneté.

AR – D'accord, et dans quel niveau enseignez-vous actuellement ?

E5 – En CM1 CM2.

AR – D'accord. Pratiquez-vous une forme de pédagogie coopérative inspirée par exemple de

la pédagogie Freinet ou institutionnelle et depuis combien de temps ?

E5 – Oui. Alors j'utilise euh des pratiques de la pédagogie Freinet et institutionnelle et ça doit faire (pause) euh aller euh sss, ouais cinq six ans à peu près.

AR – D'accord. Pourquoi avoir choisi d'enseigner au moyen de cette pédagogie ?

E5 – Pour euh responsabiliser davantage les élèves dans leurs apprentissages, et pour aussi instaurer un climat d'classe euuh de coopération et avec beaucoup plus de bienveillance.

AR – D'accord. Quels sont pour vous les avantages et les inconvénients du coup de cette, de c'type de pédagogie pardon ?

E5 – Alors les avantages euh, euuh bah les élèves effectivement coopèrent davantage euh et travaillent euh en groupe et s'entraident (pause) c'qui est pas trop le cas finalement dans une pédagogie plus euh, plus classique, plus frontale. Euh un autre avantage c'est que finalement (pause) on fonctionne avec euuh des apprentissages euh, euuh qu'ils choisissent pour certaines fff, certaines fois dans leurs emplois du temps c'est eux qui choisissent leur discipline du coup ils sont p, ils sont beaucoup plus motivés à la tâche (pause) euh l'inconvénient (pause) peut-être de ces pratiques euuh là ce serait que c'n'est pas (pause) euh abordable tout d'suite pour peut-être un enseignant qui débute, ce sont des pratiques qui mettent du temps à se comprendre et à s'installer dans une classe, donc y faut quand même un, avoir un minimum d'expérience et euh surtout finalement faire une pratique après l'autre et ne pas vouloir tout installer euuh (pause) d'un coup (pause) voilà.

AR – D'accord (pause) Pourriez-vous m'énumérer euh les principaux dispositifs pédagogiques spécifiques que vous utilisez régulièrement ?

E5 – Alors euh, j'en ai plusieurs donc euh avant tout alors j'ai déjà le conseil coopé, de coopération (pause) j'ai la pratique des textes libres, j'ai les plan d'travail, les conférences d'enfants et les quoi d'neuf (pause) et puis on a aussi parfois le marché de connaissances donc tout ça ça fait bien partie effectivement des pédagogies un peu coopératives euuh y a quelques années j'utilisais aussi euuhmm les ceintures de compétence.

AR – D'accord. Pourriez-vous me décrire brièvement comment se traduit la coopération dans votre classe d'un point de vue informel et peut-être d'un point de vue un peu plus formel ?

E5 – Euhm alors la coopération, par exemple euh lors des temps de plan d'travail par exemple euh les élèves vont (pause) plus facilement aller s'entraider, demander d'l'aide euuh au, à leurs camarades et pas forcément effectivement me demander toujours à moi (pause) donc c'qui est vraiment un grand soutien pour euh bah l'enseignant finalement, et même pour eux euuhm et puis euh, euuh le travail de groupe aussi est facilité (pause) y vont effectivement un travail davantage en groupes, euuh de manière euh (pause) plus formelle euh (pause) euuh bah y vont davantage effectivement jouer ensemble, trouver des jeux euh, pour jouer effectivement tous ensemble en groupe et pas finalement chacun dans leur coin (pause) euuh voilà et puis demander de l'aide euh dès qu'ils en ont envie euh, ne pas être coincés finalement par euh (pause) par le jugement des autres.

AR – D'accord. Pourriez-vous me dire les avantages et les inconvénients des moments de coopération formelle du style tutorat ?

E5 – Alors, avantages et inconvénients du tutorat. Euuhm les avantages, donc euuh c'est c'que j'disais p (pause) tout à l'heure effectivement c'est que l'enseignant euh n'est pas toujours finalement disponible finalement pour chacun d'ses élèves donc d'avoir des tuteurs dans la classe ça permet de libérer un ptit peu l'enseignant qui peut s'occuper (pause) ou d'un autre groupe ou d'une autre tâche ou d'un autre apprentissage pendant qu'les tuteurs s'occupent d'autres élèves, donc ça c'est vraiment les avantages et puis les élèves aussi tuteurs des fois, reformulent d'une autre manière, expliquent d'une autre manière qu'un enseignant ne, ne pourrait peut-être pas trouver (pause) euuh lu, l'inconvénient ça serait effectivement que on laisse un élève tuteur sans lui avoir expliqué (pause) euh comment être tuteur, euh dans l'sens où un tuteur si on n'y a pas un cadre bien limité, bien strict de c'qu'il peut ou p (pause) ou non faire avec un élève en difficulté euuh y peut du c, lui dire la, la solution or c'est pas le but, le but c'est d'faire réfléchir lui réexpliquer la consigne ou l'exercice sans lui dire la, la solution (pause) donc ça ce serait un inconvénient c'est d'faire attention effectivement à c'que le tuteur soit bien formé

AR – D'accord. Pourriez-vous m'dire les avantages et les inconvénients du coup tutorat en

c'qui concerne la gestion de l'hétérogénéité, d'la différenciation pédagogique et d'l'acquisition des compétences ?

E5 – Alors, le tutorat, pour la différenciation pédagogique (pause) finalement ça rejoint un peu, c'est un peu c'que j'ai dit, l'enseignant peut s'occuper d'un autre groupe, d'un autre élève pendant que euuuh un élève tuteur peut s'occuper d'un autre élève donc là c'est vraiment dans la différenciation parce que, euh les, l'enseignant peut différencier d'un côté pendant qu'les élèves tuteurs peuvent le faire aussi de l'autre côté, donc là on est dans la différenciation, euh ensuite c'était ?

AR – Le, la gestions d'l'hétérogénéité et d'les, d'l'acquisition des compétences.

E5 – Alors, la gestion d'l'hétérogénéité bah là finalement euuuhm, là on permet justement aux élèves peut-être à fort potentiel plus fort, d'être moteur, d'expliquer à d'autres groupes et d'finalement leur permettre euh d'expliquer, d'expliciter donc les élèves à fort potentiel (pause) sont bien utilisés, parce qu'ils sont obligés d'verbaliser à d'autres, donc eux (pause) ils ont vraiment finalement euh un avantage aussi à être tuteur, pendant que ceux qui sont en difficulté peuvent avoir une aide supplémentaire par ces fameux tuteurs donc en fait on différencie pour les (pause) élèves à fort potentiel ou ceux en difficulté et ensuite c'était le, le dernier point c'était ?

AR – L'acquisition des compétences pendant l'tutorat.

E5 – L'acquisition des compétences euh (pause) bah le tutorat, on peut effectivement (pause) les élèves peuvent avoir acquis des compétences mais ce sera quand même toujours à l'enseignant de vérifier et de valider à la, après (pause) on peut pas demander à un tuteur de valider à sa place, donc on peut demander à un tuteur effectivement (pause) d'expliquer par contre pour la validation des compétences ce sera toujours à l'enseignant (pause) de vérifier cette euh, cette acquisition.

AR – Parfait.

E5 – Voilà.

AR – Comment, comment mettez-vous en place la différenciation pédagogique dans votre classe ? Quels outils et quels dispositifs pédagogiques vous semblent particulièrement propices ?

E5 – Alors du coup ça rejoint aussi c'que j'ai dit dans le, dans les pratiques que j'utilise en pédagogie coopérative donc euh, euhm dans ma différenciation avant tout finalement les plans d'travail (pause) sont importants, euuh j'utilise aussi alors ça c'est une autre dispositif euh que j'ai découvert il y a deux ans euuh dans l'cadre en fait moi-même d'un mémoire qu'j'ai rédigé c'est la table d'appui, donc qui est finalement un dispositif d'aide également, euuh qui permet aux élèves de venir prendre de l'aide, d'expliquer donc euh, plan d'travail, table d'appui, pour la différenciation euh un autre euuh, je dirai aussi (pause) euh finalement euuh tout c'qui est exposés et conférences d'enfants.

AR – Est-ce que vous pouvez me développer rapidement peut-être pas le plan d'travail parce qu'on va y revenir mais la table d'appui et euh le, les conférences d'enfants peut-être ?

E5 – Alors la table d'appui euuh en fait c'est un concept euuh, euuh d'espace d'aide qui est un, euh installer dans la classe (pause) euh peu importe ça peut être une table, un affichage euh un espace particulier, un tapis peu importe (pause) euh où en fait l'élève va pouvoir venir puiser des sources d'aide, que ce soit un adulte, un autre élève euh des outils, fin des ressources (pause) et formuler une demande d'aide, donc euh c'est un espace bien spécifique dans ma classe et qui permet bah de différencier, d'aider et bien sûr euh finalement même d'instaurer une coopération parce que parfois j'ai des élèves tuteurs, ou des bons élèves qui s'mettent à cette table là et s'mettent à disposition des élèves en difficulté en fait (pause) et concernant les conférences d'enfants euh ça s'rapporte un ptit peu aux exposés, sauf que en fait c'est des conférences qui sont votées à l'avance dans la classe, euuh on fait voter les élèves préparent finalement un sujet (pause) et ensuite ils l'exposent à la classe, et puis en fait y a toujours un questionnaire à la fin où les élèves qui ont écouté cet exposé, cette conférence finalement doivent répondre à des questionnaires voir s'ils ont bien écouté, et en général on se sert de ces conférences d'enfants pour les mettre dans les cahiers d'leçons, finalement comme une leçon classique.

AR – D'accord.

E5 – Voilà.

AR – Alors euh quelle forme d'évaluation pratiquez-vous ?

E5 – Euuhm finalement j'utilise l'évaluation bah diagnostique souvent en français et en

mathématiques, euuh j'repère les difficultés, je teste mes élèves avant d'les orienter vers un parcours en fait en plans d'travail particuliers (pause) et je fais la formative puisque finalement euh quand y a les plans d'plan, les temps de plan d'travail et qu'ils viennent formuler d'l'aide ou viennent me demander une consigne et cetera du coup j'peux évaluer directement à ma table d'appui où ils en sont (pause) et finalement baah la sommative également finalement j'ai les trois côtés, la sommative quand on fait finalement un (pause) finalement un passage de ceinture si y a les ceintures, une évaluation plus classique pour savoir en, en histoire, en géographie et cetera les, les connaissances acquises.

AR – D'accord. Quels avantages percevez-vous dans cette modalité d'évaluation ?

E5 – Euuhm bah comme j'utilise les trois (rires) euuh moi j'pense que les trois sont essentielles (pause) du coup euh (pause) comment pour, j'pense qu'il faut vraiment, avoir euh le début, le milieu et la fin pour savoir vraiment où en est l'élève donc euh (pause) là les avantages c'est vraiment de suivre euuh le plus fidèlement possible au niveau de, de leurs connaissances, et finalement euh que chacun est différent donc euh ils vont tous être à être, à des stades différents (pause) donc y faut vraiment les suivre de près avec les trois formes que j'ai citées quoi.

AR – Parfait. Et peut-être plus concernant l'évaluation sommative est-elle différenciée et si oui comment ?

E5 – Alors eh dans l'cadre euh d'ma classe vu qu'j'ai CM1 CM2 elle est forcément différenciée dans tous les cas, parce que forcément y a deux niveaux différents donc euuh je n'évalue pas les mêmes compétences, et euh elle est différenciée également pour mes élèves en difficultés, dans le sens où j'vais adapter les supports donc la, par exemple la taille de l'écriture, euh le type d'exercice même si l'objectif reste le même (pause) je vais peut-être en demander euh un peu moins ou une formula, une formulation de question un petit peu différente, euuhm après et puis les exercices même pour aller plus loin pour mes élèves à fort potentiel.

AR – Parfait. Et du coup on revient au système du plan d'travail. Pourriez-vous me le décrire un peu plus en détails et quels en sont à euh les apports ?

E5 – Alors euh mon plan d'travail alors le plan d'travail chez moi il est organisé (pause) euh en fonction donc euh, euuh de parcours (pause) personnels en fonction des notions, donc y a un côté français, mathématiques avec les notions auxquelles ils avancent en fait au fur et à mesure euuh de l'année (pause) euuh il y a une partie en fait pour le aussi, euh le rallye lecture donc y a aussi le côté numérique donc j'ai un rallye lecture numérique, y a un coin pour euh les exposés, les préparations donc de conférence d'enfants, euuh et puis aussi par rapport au calcul mental on utilise euuh Mathéros c'est un, des ceintures de calcul mental donc mon plan d'travail il s'articule effecti, ah et les textes libres aussi j'oubliais, il s'articule donc par rapport aux notions d'français et de maths, euh un rallye lecture, les ceintures de maths et les textes libres (pause) et l'apport c'est qu'finalement chacun euh peut avancer finalement à son rythme, en fonction d'ses compétences, euuh et du coup ça permet bah aux élèves euh voilà qui ont envie d'avancer et au fort potentiel bah d'avancer davantage plus vite, sans être obliger finalement d'attendre toujours le groupe classe, et donc ça les garde motivés et un, avec un certain goût à l'effort, et puis ceux en difficulté ils ont vraiment le temps, grâce au plan d'travail, de pouvoir acquérir une compétence, euh on leur laisse le temps, c'qui des fois est difficile quand on fait une pédagogie plus classique, ou en fait on a le programme effectivement où on s'dit bah faut qu'tout l'monde ait acquis une notion en deux semaines, là on est obligé d'attendre que tout le monde ait acquis, et finalement c'qui est acquis est bien acquis, on a pas passé euh le pro, une notion comme ça au bout d'deux semaines alors que c'est pas acquis par la moitié des, des élèves.

AR – D'accord, et comment construisez-vous l'plan d'travail euh (pause) de manière peut-être personnalisée ? Je sais pas...

E5 – Bah en fait c'est eux qui indiquent dans l'plan d'travail (pause) euuh finalement les notions qu'ils vont euh, euuh qu'ils vont travailler en français, en maths donc quelles notions, quels exercices ils vont faire, donc c'est eux en fait qui écrivent dedans (pause) donc finalement c'est eux qui s'le personnalisent en fonction en fait des évaluations diagnostiques du début d'l'année que j'ai faites pour savoir un ptit peu dans quel groupe de travail il peuvent aller (pause) et en fait c'est pour, c'est comme ça qu'c'est personnalisé puisque c'est eux qui indiquent finalement (pause) ce qu'ils vont aller euh, euh chercher comme exercice.

AR – D'accord. La coopération euh se manifeste sous quelle forme pendant ces temps de plan d'travail ?

E5 – Euh les temps d'plan d'travail, bah la coopération par le fait que j'ai ma table d'appui où ils peuvent se réunir à, à trois ou à quatre sur euh par exemple une notion qu'ils n'auraient pas comprise, euuh et puis par le fait que euuh y a la, le droit au tutorat, on a l'droit d'aider avec son voisin ou avec euh la table d'à côté euh effec, donc euh finalement y a, c'est là la coopération.

AR – D'accord. Et du coup dernière question, comment se construisent les savoirs au sein de ce, du dispositif pédagogique du plan d'travail ?

E5 – Les savoirs se construisent par finalement (pause) l'entraînement, même si à côté des temps d'plan d'travail j'ai des temps collectifs et c'est très important de l'citer, c'est que y a toujours des formes, une demie heure de temps collectif sur une présentation d'notion, sur une découverte, et ensuite y a une heure de plan d'travail où on va s'exercer, après ils ont l'choix pendant cette heure-là de s'exercer par exemple le français ou les maths, et après ils changent toute la semaine (pause) mais euh voilà euh les savoirs sont construits dans les temps collectifs euuh qu'on a euh, qu'on a mis dans notre emploi du temps et les temps d'plan d'travail où là c'est d'l'entraînement pur, et euh d'l'applica, d'l'application.

AR – Parfait, et bien nous arrivons à la fin d'cet entretien j'vous remercie beaucoup d'avoir pris le temps d'm'aider dans mon travail de recherche sur les pédagogies coopératives. J'vous remercie également pour votre spontanéité et pour votre authenticité dans vos réponses, les données que vous m'avez fournies me seront précieuses. Si vous l'souhaitez j'vous tient au courant de l'avancée d'mes recherches et d'mon travail, si cela vous intéresse je peux même vous l'faire parvenir quand il sera abouti. Encore merci et bonne fin d'journée à vous, et bonnes vacances si c'est l'cas pour vous.

E5 – Merci. En espérant qu'ça vous ai aidé (rires).

AR – Oui oui oui.

E5 – Voilà (rires).

AR – Merci beaucoup !

E5 – Mais de rien ! Bonne après-midi.

AR – Merci à vous aussi, au revoir.

E5 – Au revoir.

Entretien n°6

Enseignant interviewé = E6

Chercheuse = AR

E6 – Oui allô ?

AR – Oui allô bonjour j'vous contacte comme convenu dans l'cadre d'un entretien téléphonique pour mon mémoire sur les pédagogies coopératives.

E6 – Oui, bonjour.

AR – Bonjour (pause) j'vais vous faire un ptit paragraphe introductif, tout d'abord j'vous remercie d'bien vouloir participer à cet entretien dans le cadre euh de la rédaction des mon, de mon mémoire pardon.

E6 – Ouais.

AR – Je vais vous demander d'vous installer dans un endroit calme de façon à c'que l'on n'soit pas dérangés pour ne pas gêner le bon déroulement d'cet entretien. Je vous informe que cet entretien téléphonique est enregistré à l'aide d'une application pour me permettre de le transcrire plus aisément par la suite. Tout c'que vous m'direz ici sera soumis au principe de confidentialité et les données recueillies seront anonymisées. Elles seront accessibles uniquement pour les enseignants et étudiants au sein d'la faculté de Rouen et si vous l'souhaitez je serai ravie de vous envoyer mon travail une fois qu'il sera terminé. (pause) Nous allons commencer par quelques petites questions d'ordre général, quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant ?

E6 – Euh, depuis 2008.

AR – D'accord. Et dans quel niveau enseignez-vous actuellement ?

E6 – En CM2.

AR – Parfait. Pratiquez-vous une euh forme de pédagogie coopérative inspirée par exemple de la pédagogie Freinet ou institutionnelle et depuis combien d'temps ?

E6 – Euh la pédagogie institutionnelle depuis euh (pause) on va euh dire cinq ans.

AR – D'accord (rires). Pourquoi avoir choisi euh d'enseigner au moyen d'cette pédagogie ?

E6 – Euuuh bah c'est venu euuh (pause) à travers déjà le, le (pause) le type d'évaluation euh et les ceintures de, de compétences qui m'ont fait intéresser, qui ont fait qu'j'm'intéressais à (pause) à cette pédagogie, l'utilisation du, du "quoi d'neuf" aussi et les responsabilités (pause) donc euh voilà tout c'qui fait partie d'ces pédagogies ça m'a, ça m'a plu, ça m'a, ça fonctionnait bien en classe (pause) et j'm'y suis intéressé de plus en plus.

AR – D'accord, et quels sont selon vous les avantages et les inconvénients d'cette pédagogie ?

E6 – Oula euuh (pause) euuh d'avantages euuh bah c'est que les, les élèves euh se sentent euh acteurs euh (pause) ils prennent part à la vie d'la classe euh les inconvénients euh je sais pas trop (rires + rires AR) euh les inconvénients euh (pause) euh ah je sais ah pfff euh j'en vois par pour l'instant.

AR – D'accord, parfait...

E6 – Je suis entièrement convaincu.

AR – (rires) Quels sont les principaux dispositifs pédagogiques spécifiques que vous utilisez régulièrement, si vous pouvez m'les énumérer rapidement.

E6 – Euh bah y a le euuh le conseil, euh le conseil d'élèves, en classe, le conseil euh qu'on fait euh, qu'on fait régulièrement donc bah euh les métiers, euuh tout c'qui est euh les, les ceinture de euuh (pause) de compétence euuh on fait aussi la monnaie intérieure (pause) euh je sais pas si j'en oublie euh (pause) après bon y a tout c'qui est travail de groupe tout ça mais c'est déjà euh c'est déjà pas mal, toutes ces, ces institutions d'la

pédagogie qui qui sont mis en places euuh, dans la classe.

AR – D'accord (pause) pouvez-vous me décrire brièvement comment se traduit la coopération dans votre classe ?

E6 – Euuh la coopération euh brièvement c'est par euh, par le tutorat euuh (pause) principalement et aussi bah la (pause) euh la mise en équipes, ce sont des, on va dire des tables euh qui sont euh, en îlots, beaucoup d'tables rondes euh des (pause) beaucoup d'travail de, de groupes (pause) euh beaucoup de, de tutorat grâce aux ceintures de, de compétences euuh voilà (pause) beaucoup d'tâches collaboratives aussi euuh...

AR – Parfait. Et quels sont selon vous les avantages et les inconvénients du tutorat ?

E6 – Euh bah euuh l'avantage euh c'est que euuh moi j'ai un peu plus de temps du coup pour euuh (pause) pour peut-être euh les élèves qui ont plus besoin d'moi (pause) euh c'est-à-dire que les tuteurs bah, certains élèves ils ont peut-être pas besoin d'me déranger ils peuvent aller voir un tuteur pour euh (pause) pour être aidé après euuh, et puis des fois, parfois effectivement ça passe mieux avec euh (pause) avec un camarade qui explique, que le maître parfois, et aussi bah les limites euh c'est-à-dire que bah y a des élèves qui veulent euh pas être tuteurs (rires) d'autres qui veulent pas tutorés, qui veulent avoir affaire qu'au maître et puis d'autres qui veulent être tout seul donc bon après y faut trouver un juste milieu entre ceux qui veulent euh (pause) j'propose euh j'impose pas quoi.

AR – Parfait. Et pourriez-vous m'donner du coup les avantages et les inconvénients du tutorat en c'qui concerne la gestion de l'hétérogénéité, d'la différenciation pédagogique ?

E6 – Euh bah pour la différenciation euh le tutorat l'avantage c'est qu'un élève euuh y peut, y peut relire des consignes euh, va expliquer une notion euh, euh à un élève un peu plus en difficulté, ou un élève en difficulté ils peuvent, il peut aller chercher un (pause) un tuteur dans un domaine qui est plus performant qu'lui pour euuh voilà, pour donc, pour l'autonomie euh, relecture euuh, organisation euh voilà (pause) y a des tuteurs pour euh (pause) des tuteurs pour s'organiser, des tuteurs pour remplir le plan d'travail, des tuteurs pour euh (pause) pour relire les consignes donc ça après voilà y a, y a chacun qu'a son rôle donc ça c'est, c'est l'avantage de, de développer l'autonomie entre élèves et du coup (pause) à, à se passer de moi (pause) après bah les inconvénients c'est euuh

qui peut y avoir un truc dans une classe euh (pause) les élèves qui expliquent et qui peuvent euuh aller un peu loin dans l'explication en, en donnant les réponses ou alors euh des élèves qui s'trompent, qui s'comprennent pas ou qui y arrivent pas à travailler ensemble

AR – Parfait et...

E6 – J'espère qu'c'est clair...

AR – Oui oui très bien (rires) Quels sont les avantages et les inconvénients de, du tutorat dans l'acquisition des compétences (pause) pour les élèves ?

E6 – Euh bah comme j'disais tout à l'heure l'avantage c'est que euh, parfois nous euh (pause) on a beau expliquer euuh à un élève euh ds fois ça bloque (pause) euh et que parfois quand ça vient d'un, d'un copain bah comme par miracle euh ça passe (pause) donc euuh ça déjà c'est, c'est, c'est un bel avantage (pause) après euuh en inconvénient euh bah comme j'disais tout à l'heure le euh, le copinage euh entre certains donc faut pas euh (pause) on a plus d'trente élèves en classe donc bon euh (pause) pour être partout c'est pas facile (pause) donc euh faut veiller à ça, parce que bon voilà faut pas que euuh, que l'tuteur y fasse (pause) le travail à la place, c'est pour ça qu'c'est aussi important d'bien former les tuteurs à leur fonction.

AR – Parfait, et selon vous est-ce qu'y a des, des avantages peut-être pour le tuteur également ?

E6 – Euuh l'avantage pour le tuteur oui parce que quand (pause) quand il explique euh une leçon, quand il explique quelque chose euh il euuh (pause) bah ça lui fait du bien de, de (pause) de revoir les choses et euh (pause) après au sein d'la classe y se sent euh (pause) y se sent valorisé euh, mis en avant donc c'est vrai que pour la, la confiance en soi c'est aussi important.

AR – Parfait. Euh comment mettez-vous en place la différenciation pédagogique dans votre classe ? Quels outils et quels dispositifs pédagogiques vous semblent particulièrement propices ?

E6 – Ah bah j'fais un, un parcours différencié euh, euh (pause) total avec les ceintures de compétences et un plan d'travail individuel euh pour chaque élève, que l'élève euuh

remplit euh le, le vendredi soir pour la semaine euh, la semaine suivante et en classe euh (pause) chaque élève travaille à son rythme euh là où il en est et là où (pause) il peut arriver (pause) voilà.

AR – Parfait (rires) Quelle forme d'évaluation pratiquez-vous ?

E6 – Bah toujours (rires) j'avais m'répéter euh donc c'est l'évaluation par ceintures de compétences c'est-à-dire qu'on a des (pause) dans chaque domaine euh, on va dire des référentiels avec euhm des, des ceintures à obtenir avec des ceintures qui sont de plus en plus complexes (pause) et puis donc les élèves euh s'entraînent et quand ils se sentent prêts ils, ils passent euh on va dire la, la ceinture, la compétence et euh (pause) euh ils ont plusieurs essais en cas d'échec (pause) donc c'est euh, c'est, c'est d'la remédiation euh et puis euh chaque élève avance à, à son rythme en fonction d'ses capacités et d'ses possibilités.

AR – Quels avantages percevez-vous dans cette modalité d'évaluation ?

E6 – Euh bah l'avantage c'est que chacun, en fait chaque élève peut être évalué quand il se sent prêt (pause) donc pas tous en même temps euh, que chaque élèves eh (pause) est pris en considération, euh et que chaque élève donc avance à son rythme euh (pause) consolide ses bases euh, ses acquis euh, sans être mis en échec donc euh, euh ils sont, comment dire ils sont, ils sont valorisés et mis en confiance euh, quel que soit leur niveau.

AR – Parfait, on va, on peut-être s'attarder un peu plus sur l'appareil euh du plan d'travail. Pourriez-vous m'de, me l'décrire plus en détails et quels en sont les en, les apports pardon ?

E6 – Euh un plan d'travail, donc un plan d'travail c'est euh, un plan d'travail c'est quelque chose de vierge euh que l'élève euh va remplir pour euh pour qu'il se sente impliqué dans, dans son travail, donc il va, il va choisir euh des compétences qu'il souhaite travaillé euh, donc dans des, dans des référentiels qu'on leur donne, euh à ça ils vont ajouter euh de l'art plastique, des poésies, des, des travaux euh, euh personnels qu'ils souhaitent mener et, et présenter à la classe c'est vraiment euh (pause) c'est pas, c'est pas une feuille de route hein c'est un, c'est un plan d'travail libre euh où chaque élève euh va noter, va être accompagné au début, parce qu'au début faut, faut les accompagner

(pause) va noter euh c'qu'il souhaite euh (pause) euh travailler et après bah il va s'en servir bah il va s'en temps, tout au long d'la semaine pour euh (pause) pour avancer en fonction de c'qu'il aura mis y aura voilà euh, des exercices de remédiation euh, euuh des (pause) des, on va dire des évaluations à, à passer, des travaux à rendre et cetera...

AR – Parfait...

E6 – **Je sais pas si c'est clair...**

AR – Oui oui, très bien (rires + rires E6) comment euh... ? Comment construisez-vous le plan d'travail du coup et peut-être pour faire le lien avec la personnalisation des apprentissages ?

E6 – Euh comme j'disais ouais (pause) le plan d'travail il est vierge alors en fait y a un cadre avec euh voilà euh on a euh, tout c'qui concerne le français, les maths euh, euh les, les matières annexes comme l'histoire ou les sciences, on a aussi la, on va dire un, un cadre plus personnel avec tous les projets d'littérature, euh d'art de, de poésie, exposé euuh voilà et donc euh bah euh en fait c'est des cases euh vides et puis les, l'élève y va la, y va le construire, y va le, le (pause) le remplir et puis au fur et à mesure de, de la semaine il va s'engager à faire un, à faire ce travail-là la semaine d'après (pause) et puis à la fin on fait un bilan euuh donc il a réussi à, à faire ce plan d'travail et puis il a réussi à en faire un peu plus (pause) et puis voilà tous les week-ends ça part dans les familles pour euuh (pause) pour montrer aux, aux parents et euh c'qui, c'qui ont fait la semaine et eux aussi donnent leur avis à la fin d'la semaine pour euh, sur c'qui pensent de leur travail si, si ils ont bien mené leur (pause) leur plan d'travail, c'qu'ils avaient prévus d'faire euh...

AR – Parfait et sous quelle f...

E6 – Je sais pas si j'ai répondu à la question...

AR – Oui oui très bien (rires) sous quelle forme se, comment, se passe la coopération pendant les temps d'plan d'travail ?

E6 – Euuh donc euh la coopération ça dépend, comme on est euh jamais tous en classe entière euh y a (pause) une partie qui va, qui va faire des exercices d'application donc là bah euh ils vont pouvoir euh les faire ensemble, à deux, à trois, à quatre, moi là-

dessus j'ai aucune (pause) euh, aucune limite euh là-dessus euuh pour les ceintures euh bah ils vont euh s'aider avec le tutorat, la coopération, faire des projets ensemble, des ptites capsules vidéos, des, des ptits retours, des ptites leçons, des, des cartes mentales euuh (pause) et euh après dans le, dans la pratique bah ils vont coopérer pour euh, pour faire des, des ptits exercices de manipulation euh co, commune euh donc voilà après euh va y avoir des ptits jeux fin bref y a plein d'situations où euh, où y sont euh, ils sont jamais seuls face euh, face à (pause) face à la tâche, fin des fois si hein, pour ceux qui l'demandent bien évidemment mais parfois ils sont euh (pause) ils sont tous euh en groupe euh qu'ce soit deux, trois ou quatre euh, en fonction de, de la tâche.

AR – D'accord, et comment se construisent les savoirs au sein du dispositif de plan d'travail ?

E6 – Alors, comment se construisent les savoirs au sein du dispositif du plan d'travail ? (pause) Euuh bah après (pause) j'ai la chance d'avoir des CM2 (pause) donc euuh les CM2 c'est beaucoup de, de (pause) de révisions des parcours euuh qu'ils ont eu en primaire depuis euh, depuis pas mal d'années après euuh (pause) euh c'est beaucoup deee, de répétitions, de, de manipulation euh, euuh d'entraide, d'expérimentation qui font que, euh, que chaque élève effectivement euuh construit son savoir et en fonction de euh (pause) des besoins bien évidemment et des euh (pause) comme la classe est, est tout à fait euh, modulable, on fait des ptits temps de euh, de remédiation avec moi pour ceux qui n'auraient pas (pause) qui n'auraient pas saisi euh (pause) certaines notions euh, et qui ont besoin de euh un peu plus d'étayage euh que, que c'que j'aurai déjà euh proposé.

AR – Bah parfait, et bien nous arrivons à la fin d'cet entretien. Je vous remercie beaucoup d'avoir pris le temps d'm'aider dans mon travail de recherche sur les pédagogies coopératives.

E6 – Avec plaisir.

AR – Je vous remercie également pour spontanéité et pour votre authenticité dans vos réponses, les données que vous m'avez fournies me seront précieuses. Si vous l'souhaitez je vous tient au courant d'l'avancée d'mon travail, si cela vous intéresse je peux même vous l'faire parvenir quand il sera abouti.

E6 – Avec plaisir, avec plaisir !

AR – Encore merci et bonne journée à vous !

E6 – Merci beaucoup.

AR – Et bonnes vacances !

E6 – Merci.

AR – Merci, au revoir.

E6 – Au revoir.

II. Résultats bruts

II.1. Tableau Récapitulatif

Au regard des entretiens menés et des différentes parties de notre guide d'entretien, nous avons mis au point une grille récapitulative afin de présenter les données recueillies de manière globale. Ce tableau nous permettra en effet de faire ressortir les éléments récurrents de nos entretiens et qui semblent donc significatifs au regard des questions posées.

Entretiens	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Forme de pédagogie coopérative :						
Freinet			×			
Institutionnelle		×				×
Inspiration Freinet (F) et institutionnelle (I) avec dominante F ou I	×			×	×	
	F			F		
Pourquoi ce choix de pédagogie ? Principaux avantages :						
Donner la parole aux enfants	×	×				
Individualiser / personnaliser les parcours des enfants	×			×		
Allers-retours permanents entre individuel et collectif			×			
Coopération entre les élèves : aide / entraide dans les apprentissages	×		×	×	×	
Outils pédagogiques spécifiques à ces pédagogies intéressants et fonctionnels : ceintures, responsabilités...	×					×

Mettre en place des projets	×		×			
Former les citoyens de demain	×			×		
Intégrer les élèves dans les décisions concernant la vie de la classe						×
Construire un groupe en cohésion sur lequel on peut s'appuyer	×					
Donner du sens aux apprentissages	×		×			
Liberté des élèves de choisir leurs apprentissages à certains moments, ce qui est motivant pour eux					×	
Méthode d'éducation active : élèves acteurs			×			×
Partir des enfants – exemple : s'appuyer sur le savoir des enfants en difficulté pour les faire entrer dans des apprentissages plus "scolaires"	×		×			
Créer un climat de classe favorable aux apprentissages : bien-être des enfants	×		×		×	
Monnaie/marché pour motiver les élèves		×				
Faciliter l'enseignement en classe unique			×			
Autonomie des élèves				×		
Responsabiliser les élèves					×	
Oblige l'enseignant à être curieux et à développer son propre savoir	×					
La coopération permet d'éviter l'individualisation et de rester dans la personnalisation des apprentissages	×					
Inconvénients de la pédagogie coopérative :						
Travail différent / plus important pour l'enseignant	×			×		
Longue mise en place de ces pratiques dans la classe car elles sont difficiles à comprendre : l'une après l'autre					×	
Enseignant doit être capable de lâcher prise	×		×	×		
Capacité d'improvisation de la part de l'enseignant : peut-être déstabilisant	×					
Possibilité de déstabiliser enfants et parents par rapport à leur image de la forme scolaire	×	×				
L'enseignant doit être capable d'expliquer comment il conduit les apprentissages et pourquoi	×					
Expliciter les apprentissages avec les enfants car l'implicite est très présent (notamment phases de découverte)	×					

Déroulement de la coopération :						
État d'esprit de la classe, omniprésence	×	×	×	×		
Entraide	×	×	×	×	×	
Aide, tutorat	×	×	×	×	×	×
Tuteurs =						
• Apprentissage de la "bonne manière d'aider"	×	×		×	×	×
• Enfants plus compétents dans le domaine en question (ceintures par exemple)	×	×				
Les tuteurs ont des domaines de compétences spécifiques : organisation, relecture...						×
Les élèves peuvent arrêter d'être tuteurs				×		
Outils facilitant la recherche d'aide : tableaux de tuteurs, de ceintures...	×	×				
Organisation spatiale propice : îlots (avec responsable de table éventuellement)	×					×
Sur tous les temps de l'école – exemple : ateliers pendant les temps interstitiels	×					
Projets	×	×				
Lieux de parole, conseil notamment	×			×		
Avantages du tutorat :						
Regards des élèves décentrés du maître, qui n'est plus la seule source de savoir	×				×	×
Enseignant libéré pour aider les élèves en difficulté (étayage, groupes de besoin...)	×			×	×	×
Permet une différenciation multiple : par l'enseignant et par les tuteurs					×	
Après acclimatation, permet de gagner du temps (gestion et réussite de l'activité facilitées et plus rapides)		×				
Co-apprentissage	×	×	×			
Entraide très efficace pour :						
▪ le tuteur : processus métacognitif sur le savoir acquis permettant de l'expliquer, permet d'asseoir ce savoir	×	×	×		×	×
▪ le tuteuré : aide disponible plus rapidement, explications davantage à sa portée	×	×	×		×	×
Tuteur gagne en estime de lui, ses savoirs sont valorisés		×	×			×
Absence d'esprit de compétition, remplacé par un esprit de co-construction, de coopération	×					
Réciprocité du tutorat : Tous les enfants peuvent être		×	×			

tuteurs, tous peuvent aussi être tutorés (en fonction des différents domaines)						
Facilite la gestion de l'hétérogénéité		×		×	×	×
Inconvénients du tutorat :						
Enseignant ne peut pas être sûr que le tutorat se limite à du tutorat et que les élèves ne donnent pas la réponse		×				×
Certains couples tuteur/tutoré peuvent avoir du mal à se comprendre et à travailler ensemble						×
“copinage”						×
Tutorat nécessite un apprentissage explicite de “la bonne manière d’aider”		×			×	×
Difficulté à valider ou non l’exercice du tutoré (car pas de regard sur le degré d’aide apporté par le tuteur)				×		
Les parents des “bons élèves” ont tendance à penser que le tutorat dessert à leurs enfants, nécessite de leurs expliquer que le tuteur bénéficie aussi du tutorat		×				
Enseignant n’a pas de regard sur l’apprentissage, ne peut pas le mesurer			×	×		
Tutorat = possibilité pour les élèves d’acquérir des compétences mais PE doit s’assurer de cette acquisition					×	
Ne prépare pas au reste de la forme scolaire, notamment certifications à venir	×					
Si le tuteur échoue à aider peut provoquer une remise en question et une charge émotionnelle				×		
Le tutorat n’est pas adapté à tous : certains préfèrent travailler seuls, n’avoir à faire qu’à l’enseignant...						×
Mise en place de la différenciation pédagogique / personnalisation des apprentissages :						
Ne doit pas être une individualisation des apprentissages, mais plutôt une personnalisation : apprentissage ensemble	×					
Alliance d’un parcours individualisé et de la coopération (aide et tutorat surtout)	×	×			×	
Chacun avance à son rythme		×	×			×
Les enfants ne travaillent pas toujours tous la même chose au même moment	×	×	×	×	×	×
Utilisation d’outils particuliers :						
▪ PIDAPI / ceintures	×	×				×
▪ Plan de travail / travail individualisé	×	×	×	×	×	×
▪ Projets collectifs	×					
▪ Socialisation du résultat du travail des élèves	×				×	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposés / conférences d'enfants ▪ Groupes de besoin ▪ Table d'appui 					×	
	×		×		×	
Encouragements et valorisation des progrès			×			
Évaluation :						
Diagnostique : français et maths					×	
Formative (F)	×		×		×	
	Pidapi					
Sommative	×	×	×	×	×	×
Importance des trois formes d'évaluation pour suivre au mieux chaque élève de manière singulière					×	
Ceintures de compétences / Pidapi	×	×		×		×
Les élèves passent l'évaluation quand ils sont prêts, quand ils se sont suffisamment entraînés : d'eux-mêmes ou sur les conseils de l'enseignant	×	×	×	×		×
	Pidapi					
Les élèves sont en situation de réussite car ils se sont suffisamment entraînés avant			×			×
Apprentissage explicite : les élèves savent ce qu'ils apprennent donc cela donne du sens aux apprentissages et facilite la compréhension des attentes de l'enseignant		×				
Permet à l'élève d'avoir un regard sur ce qu'il apprend : ce qu'il sait déjà et ce qu'il doit encore travailler	×					
Évaluation positive : marque compétences acquises mais pas les erreurs	×	×		×		×
Évaluation en fonction du parcours de l'élève, de ce qu'il est en train de travailler : hors ceintures	×		×			
			F			
Différenciation par niveau de classe	×	×	×		×	
Modalités évaluatives différentes pour certains élèves : <ul style="list-style-type: none"> ▪ supports (entrée dans l'écrit difficile par exemple) ▪ type d'exercice (avec même objectif) ▪ attente de l'enseignant minorée ▪ exercices pour aller plus loin pour les élèves à fort potentiel ▪ formulation des questions différente 	×				×	
					×	
Par compétence				×		
Absence de la note	×					
Préparation à l'évaluation sommative : recherche des questions qui pourraient être posées	×					

Après l'évaluation :						
▪ en petits groupes, recherche des réponses la plus pertinente à partir des éléments donnés	×					
▪ phase de réévaluation	×					
Une évaluation ratée donne lieu à un nouvel entraînement pour progresser et éventuellement la repasser	×	×				×
Plan de travail :						
Outil individuel	×	×	×	×	×	×
Outil de différenciation pédagogique	×	×	×	×	×	×
Autonomie plus ou moins importante de chaque élève dans l'organisation de son plan de travail	×	×				
Contrat minimum à respecter commun à tous (C) ou différent et évolutif en fonction de leur niveau (D)	×		×			
	C		D			
Groupes de travail en fonction des évaluations diagnostiques du début d'année					×	
Autonomie complète	×	×			×	×
Autonomie sur l'ordre dans lequel faire leur plan de travail mais pas sur le contenu	×		×	×		
Absence d'autonomie, accompagnement de l'enseignant tout au long du plan de travail	×	×				
Accompagnement de l'enseignant au début d'année pour apprendre à remplir le plan de travail						×
Les élèves moins autonomes peuvent demander de l'aide aux tuteurs spécifiques pour remplir le plan de travail						×
Contenu :						
▪ activités d'entraînement	×	×	×	×	×	×
▪ découverte / exploration, exemple : création artistique / littéraire, correspondance scolaire, journal...	×	×	×		×	×
▪ ceintures de compétence	×	×		×		×
▪ maths, français	×	×	×	×	×	×
▪ autres disciplines, exemple : sciences, art...	×		×		×	×
▪ case projets personnels	×		×			×
▪ projets collectifs	×					×
▪ une partie du plan de travail permet de faire le lien avec la maison	×					×
▪ activités de remédiation						×
▪ évaluations						×

Du commun dans la différenciation :						
▪ outil commun rempli de manière individuel	×	×	×	×	×	×
▪ contenu commun, les élèves vont chercher ce dont ils ont besoin	×	×	×	×	×	×
Une partie du plan de travail est collective : même type d'exercices (problèmes) mais niveaux différents		×				
Permet de gagner de l'argent (monnaie intérieure)		×				
Coopération encouragée : aide, entraide, tutorat	×	×	×	×	×	
L'intervention d'une aide implique une validation différente			×			
Débouche sur un bilan oral ou écrit aux élèves afin qu'ils sachent où ils en sont dans leurs apprentissages	×		×	×		×
	Pidapi					
Construction des savoirs au sein de ce dispositif :						
▪ entraînement	×	×	×	×	×	×
▪ manipulation		×				×
▪ observation		×	×			
▪ tâtonnement expérimental : essais - erreurs, recherche de solutions	×	×	×			×
▪ socialisation des savoirs : exposé de sa propre expérience, expérience des autres, confrontation	×					
▪ entraide						×
▪ surmonter les obstacles cognitifs rencontrés	×					
▪ déduction			×			
▪ réussites individuelles				×		
▪ remédiation						×
Avantages :						
▪ permet la construction de l'autonomie		×				
▪ outil de différenciation pédagogique permettant la gestion de l'hétérogénéité	×	×	×	×	×	
▪ chacun avance à son rythme					×	
→ "bons élèves" : motivation et goût à l'effort					×	
→ élèves en difficulté : temps pour acquérir correctement les différentes notions					×	
▪ laisser une liberté aux enfants dans quelque chose de structuré			×			
▪ personnalisation des apprentissages	×					

- | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|---|
| ▪ les élèves remplissent leur plan de travail ce qui permet de les impliquer au maximum | | | | | | | × |
|---|--|--|--|--|--|--|---|

II.2. Verbatim

Nous allons à présent approfondir la présentation de nos données en isolant certains énoncés (ou verbatim) de nos interlocuteurs, et en particulier ceux en lien avec nos hypothèses. Cela nous permettra de commencer à nous focaliser sur les éléments qui nous intéressent afin d'entrer plus aisément dans l'analyse.

Nous avons donc relevé toutes les citations pertinentes pour répondre à notre problématique. Ces verbatim sont regroupés dans des tableaux en fonction de trois thèmes, reflétant nos trois hypothèses. Chacun des thèmes comporte différents éléments retenus pour l'illustrer, en fonction de ce qui ressort des entretiens. Nous avons également noté l'effectif des enseignants qui ont évoqué ces éléments au cours de leur entretien afin d'identifier rapidement si ces items sont plus ou moins récurrents.

Le premier thème sur lequel nous nous sommes attardée est donc « La gestion de l'hétérogénéité grâce au plan de travail », le second est « La gestion de l'hétérogénéité grâce au tutorat » tandis que le troisième thème qui nous intéresse est « La gestion de l'hétérogénéité au cours de l'évaluation ».

La gestion de l'hétérogénéité grâce au plan de travail

La gestion de l'hétérogénéité grâce au plan de travail	Verbatim
<p>Outil de différenciation pédagogique permettant la gestion de l'hétérogénéité</p> <p>Effectif : 6/6</p>	<p>E1</p> <p>« phases d'entraînements qui soient personnalisées » « il va être différent pour les enfants » « le lien avec euh la maison [...] ils ont une espèce de plan de route sur [...] tout ce qui est de l'ordre de la mémorisation et qu'il faut régulièrement retravailler donc ça peut être [...] leurs mots de leur répertoire orthographique, ça peut être [...] les tableaux de conjugaison, les tables de multiplication, les tables d'addition et cetera »</p> <p>E2</p> <p>« une partie [...] personnelle où [...] là on va cibler justement les apprentissages [...] par rapport aux ceintures qu'on veut valider » « si on ne fait pas un plan de travail, si on ne compte pas sur l'autonomie [...] c'est très difficile de faire cours [...] à cinq niveaux en même temps quoi »</p> <p>E3</p> <p>Elle utilise le terme « travail individualisé » comme un synonyme de « plan de travail ». « pour le travail individualisé tous les enfants [...] n'ont pas les mêmes supports » « voilà il y avait une adaptation qui était [...] individuelle »</p> <p>E4 : Quels outils pour la différenciation pédagogique ? « je fais le plan de travail. Donc [...] chaque élève a son plan de travail »</p> <p>E5</p> <p>« dans ma différenciation avant tout finalement les plans de travail sont importants » « [évaluation] diagnostique souvent en français et en mathématiques, [...] je repère les difficultés, je teste mes élèves avant de les orienter vers un parcours en fait en plans de travail particuliers » « le plan de travail chez moi il est organisé [...] en fonction donc [...] de parcours personnels » « donc c'est eux en fait qui écrivent dedans donc finalement c'est eux qui se le personnalisent »</p> <p>E6</p> <p>« un parcours différencié [...] total avec [...] un plan de travail individuel [...] pour chaque élève » « un plan de travail c'est quelque chose de vierge [...] que l'élève [...] va remplir pour [...] pour qu'il se sente impliqué dans, dans son travail »</p>

<p>Autonomie différenciée</p> <p>Effectif : 3/6</p>	<p>E1 : « y a trois degrés d'autonomie qui sont définis [...] degré numéro un [...] donc le meilleur degré d'autonomie, les enfants décident seuls [...] de ce qu'ils vont travailler euh et dans quel ordre ils vont le faire [...] le degré d'autonomie numéro deux [...] les enfants [...] ne vont pas choisir ce qu'ils vont faire mais vont choisir dans quel ordre ils vont le faire [...] et le troisième degré, c'est les moins autonomes, eux ils ne choisissent ni ce qu'ils vont faire ni la temporalité, c'est-à-dire que eux, ils sont accompagnés en permanence [...] pour dire où est-ce qu'ils en sont, qu'est-ce qu'ils ont fait et cetera »</p> <p>E2 : « selon le niveau de degré d'autonomie en fait y a des enfants pour qui je vais planifier avec eux ce qu'ils vont faire [...] et puis pour d'autres en fait je les laisse totalement libres donc [...] voilà selon l'autonomie de chacun on va évoluer différemment sur le plan de travail »</p> <p>E6 : « c'est un plan de travail libre [...] où chaque élève [...] va noter, va être accompagné au début, parce qu'au début il faut les accompagner » + « des tuteurs pour remplir le plan de travail »</p>
<p>Choix dans les apprentissages sur les temps de plan de travail</p> <p>Effectif : 6/6</p>	<p>E1 : « les enfants décident seuls [...] de ce qu'ils vont travailler [...] et dans quel ordre ils vont le faire [...] le degré d'autonomie numéro deux [...] les enfants [...] ne vont pas choisir ce qu'ils vont faire mais vont choisir dans quel ordre ils vont le faire »</p> <p>E2 : « puis pour d'autres en fait je les laisse totalement libres » (planification libre)</p> <p style="text-align: center;">E3</p> <p>« l'avantage pour moi c'est que les enfants [...] sur les quinze jours ils savaient ce qu'ils devaient faire, mais ils le faisaient dans l'ordre qu'ils voulaient »</p> <p>« ça laisse une liberté à l'intérieur de quelque chose de structuré »</p> <p>E4 : « ils ont cette feuille, [...] le lundi et c'est le travail qu'ils ont à faire sur la semaine, donc ils s'organisent comme ils veulent »</p> <p>E5 : « qu'ils choisissent pour [...] certaines fois dans leurs emplois du temps c'est eux qui choisissent leur discipline du coup ils sont [...] beaucoup plus motivés à la tâche »</p> <p style="text-align: center;">E6</p> <p>« il va choisir [...] des compétences qu'il souhaite travailler [...], donc [...] dans des référentiels qu'on leur donne »</p> <p>« chaque élève effectivement [...] construit son savoir et en fonction [...] des besoins bien évidemment »</p>

<p>Possibilité de proposer un projet personnel</p> <p>Effectif : 3/6</p>	<p>E1 : « ils ont aussi [...] une case pour leurs projets personnels »</p> <p>E3 « dans ce contrat il y avait aussi une case "projet" ce qui laissait [...] voilà la possibilité aux enfants [...] de proposer un projet » « y avait aussi je dirai des cases vides pour que ce ne soit pas que un plan de travail [...] imposé »</p> <p>E6 : « un cadre plus personnel avec tous les projets de littérature, [...] d'art de, de poésie, exposé »</p>
<p>Les élèves avancent à leur rythme</p> <p>Effectif : 4/6</p>	<p>E3 « travail individualisé, donc [...] vraiment [...] les enfants peuvent travailler et progresser à leur rythme, sur des contenus spécifiques » « parce que voilà chacun va à son rythme »</p> <p>E4 : « sur le plan de travail il y a marqué les compétences donc euh une fois qu'il a fait les exercices, qu'il a tout validé, qu'il se sent prêt à passer la ceinture [...] donc un niveau dans la compétence et bien à ce moment là [...] il vient me demander et je lui fais passer la ceinture »</p> <p>E5 « l'apport c'est que finalement chacun [...] peut avancer finalement à son rythme, en fonction de ses compétences » « ça permet [...] aux élèves [...] voilà qui ont envie d'avancer et au fort potentiel [...] d'avancer davantage plus vite, sans être obligés finalement d'attendre toujours le groupe classe, et donc ça les garde motivés et [...] avec un certain goût à l'effort » « là on est obligé d'attendre que tout le monde ait acquis, et finalement ce qui est acquis est bien acquis »</p> <p>E6 « en classe [...] chaque élève travaille à son rythme euh là où il en est et là où il peut arriver » « la classe [...] est tout à fait [...] modulable, on fait des petits temps de [...] remédiation avec moi pour ceux qui n'auraient pas qui n'auraient pas saisi [...] certaines notions »</p>
<p>Possibilité d'intégrer des temps d'évaluation</p> <p>Effectif : 6/6</p>	<p>E1 : « le plan de travail du matin [...] là dedans donc ils ont [...] du Pidapi » + « l'évaluation en cours d'apprentissage comme par exemple [...] Pidapi puisque c'est validé par des ceintures »</p> <p>E2 À propos du plan de travail : « une partie [...] personnelle où [...] là on va cibler justement les apprentissages [...] par rapport aux ceintures » + « les élèves [...] passent le test qui correspond à leur [...] ceinture de comportement quand ils sont prêts »</p>

	<p>E3 : « chaque enfant va passer [les] évaluations dont il est capable si il les a pas fait sur les temps de travail individuels »</p> <p>E4 : « je fais des ceintures d'apprentissage donc quand l'élève est prêt [...] sur une compétence [...] il vient me demander et je lui fais passer la ceinture [...] en individuel »</p> <p>E5 : « je fais la formative puisque finalement [...] quand y a les [...] les temps de plan de travail »</p> <p>E6 : « des évaluations [...] à passer, des travaux à rendre »</p>
<p>Débouche sur un bilan personnel avec l'élève</p> <p>Effectif : 3/6</p>	<p>E3 : « et puis à partir de ce contrat minimum, au bout des quinze jours [...] je prenais un temps pour faire un bilan individuel avec chaque enfant, sur le contrat qu'il avait réalisé, et [...] on établissait ensemble le prochain contrat, ce qui veut dire qu'il y a des enfants qui du coup [...] allaient très vite et on augmentait [...] leur contrat, et puis il y a d'autres enfants aussi [...] le contrat minimum était déjà difficile à remplir [...], on restait sur celui-là ou même ça m'ait arrivé de le diminuer »</p> <p>E4 : « chaque soir donc je corrigeais vingt-trois plans de travail [...] pour que eux puissent [...] avancer le lendemain, avec les fameux [...] "à corriger", "non acquis" [...] "partiellement acquis" [...] "acquis avec erreur", "acquis [...] sans erreur" »</p> <p>E6 : « à la fin on fait un bilan [...] donc il a réussi [...] à faire ce plan de travail et puis il a réussi à en faire un peu plus »</p>
<p>Du commun dans la différenciation</p> <p>Effectif : 6/6</p>	<p style="text-align: center;">E1</p> <p>« la personnalisation des apprentissages [...] tient compte des singularités des enfants elle [...] met des parcours en commun [...] d'apprentissage, donc petit un c'est moins une usine à gaz à gérer » « ils ont quand même [...] un canevas minimum »</p> <p style="text-align: center;">E2</p> <p>« une partie du plan de travail [...] qui serait appelée plutôt "feuille de route" en fait [...] ils doivent tous faire un problème [...] selon le niveau où ils sont en problèmes ils vont faire un problème de leur niveau » « il y avait au départ un contrat minimum par exemple [...] pour [...] ces quinze jours là tu dois faire [...] trois fiches de maths, trois fiches de lecture [...] au moins une production pour le journal »</p> <p>E3 : « le plan de travail évidemment [...] ils n'avaient pas tous par exemple les mêmes fichiers selon leur niveau [...] il y a des enfants qui étaient au fichier de niveau un, d'autres au niveau deux, voilà ça veut qu'il travaillait la lecture mais à son niveau, [...] pareil pour [...] les mathématiques ou le fichier orthographe, »</p>

	<p>E4 : « donc tout le monde sait qu'il y a la table où il y a le travail, on va chercher donc sur le plan de travail il y a marqué que c'est sur cette feuille, ou alors c'est dans des manuels [...] qu'ils ont en classe [...] dans une petite armoire donc ils savent où il faut aller le chercher »</p> <p>E5 : « donc il y a un côté français, mathématiques [...] il y a une partie en fait pour le [...] côté numérique donc j'ai un rallye lecture numérique, y a un coin pour [...] les exposés, les préparations donc de conférence d'enfants »</p> <p>« calcul mental on utilise [...] Mathéros c'est [...] des ceintures de calcul mental »</p> <p>E6 : « le plan de travail il est vierge alors en fait y a un cadre avec [...] voilà [...] on a [...] tout ce qui concerne le français, les maths [...] les matières annexes comme l'histoire ou les sciences »</p>
<p>Temps sur lequel la coopération est encouragée</p> <p>Effectif : 6/6</p>	<p style="text-align: center;">E1</p> <p>« on peut tracer des parcours qui soient [...] un tout petit peu individualisés [...] pour des enfants à condition qu'ils aient la possibilité [...] de coopérer à l'intérieur de ces parcours là »</p> <p>« le plan de travail c'est [...] un outil de personnalisation des apprentissages, pas seulement d'individualisation mais bien de personnalisation, c'est-à-dire où [...] il va être différent pour les enfants mais ils vont aussi avoir [...] des phases d'entraide »</p> <p>« la personnalisation elle passe à la fois par [...] des temps de travail qui peuvent être autonomes et seuls et puis [...] des phases où on va aller [...] chercher de l'aide »</p> <p>« on peut aller [...] chercher de l'aide donc [...] soit auprès des camarades [...] sur sa table directement, si c'est [...] sur [...] des questions d'utilisation d'outils par exemple, soit si c'est plutôt sur [...] des questions [...] d'ordre [...] des connaissances on peut aller, parce qu'on a des tableaux dans la classe qui nous l'indique, [...] chercher quel enfant sera capable de nous aider sur [...] tel ou tel point précis »</p> <p>« la coopération elle est [...] non seulement possible mais elle est grandement favorisée sur ces temps là »</p> <p style="text-align: center;">E2</p> <p>« toute la vie de classe est autour de ça parce que même quand on est en travail individuel finalement on est dans la coopération »</p> <p>« Elle est [...] toujours autorisée l'opéra, la coopération [...] le seul moment où ils ont pas le droit d'être à deux c'est quand ils travaillent, quand ils passent une évaluation. »</p> <p>« la coopération elle est même encouragée finalement »</p> <p>« c'est vrai que je les encourage beaucoup à travailler ensemble [...] j'ai repéré que j'avais des CM1 qui étaient un petit peu en difficulté sur [...] qu'est-ce qu'un adjectif, un pronom et cetera un déterminant,</p>

	<p>bah en fait je les encourage à aller jouer avec une CM2 qu'a très bien compris les choses »</p> <p>E3 : « des contrats d'entraide [...] pour le travail individualisé donc [...] évidemment chacun [...] à son travail mais, [...] si je suis en difficulté je peux demander de l'aide »</p> <p>E4 : « ils travaillent, ils peuvent se lever c'est que, ils ont le droit de chuchoter parce que forcément il y a des tuteurs qu'interviennent »</p> <p style="text-align: center;">E5</p> <p>« lors des temps de plan de travail par exemple [...] les élèves vont plus facilement aller s'entraider, demander de l'aide [...] à leurs camarades »</p> <p>« les temps de plan de travail [...] la coopération par le fait que j'ai ma table d'appui où ils peuvent se réunir [...] à trois ou à quatre »</p> <p>« il y a [...] le droit au tutorat, on a le droit de s'aider avec son voisin ou avec euh la table d'à côté »</p> <p style="text-align: center;">E6</p> <p>« des exercices d'application donc [...] ils vont pouvoir [...] les faire ensemble, à deux, à trois, à quatre, moi là-dessus j'ai [...] aucune limite »</p> <p>« pour les ceintures [...] ils vont [...] s'aider avec le tutorat, la coopération »</p> <p>« ils vont coopérer [...] pour faire des [...] petits exercices de manipulation [...] commune »</p> <p>« ils sont jamais seuls [...] face à la tâche, fin des fois si [...], pour ceux qui le demandent bien évidemment »</p> <p>« parfois [...] ils sont tous [...] en groupe [...] que ce soit deux, trois ou quatre [...] en fonction [...] de la tâche »</p>
<p>Intègre des temps collectifs</p> <p>Effectif : 4/6</p>	<p style="text-align: center;">E1</p> <p>« l'école normalement c'est l'endroit où on apprend ensemble »</p> <p>« dans le plan de travail par exemple, les enfants ont la possibilité et sont même largement encouragés à pouvoir faire des [...] projets en commun ou [...] des réalisations en commun »</p> <p>« il y a toujours cette dimension [...] de travail en commun d'abord et de mise en commun ensuite »</p> <p>« le plan de travail c'est un [...] outil de personnalisation des apprentissages, pas seulement d'individualisation mais bien de personnalisation, c'est-à-dire où [...] il va être différent pour les enfants mais ils vont aussi avoir des phases en commun »</p> <p>« la personnalisation elle passe à la fois par [...] des temps de travail qui peuvent être autonomes et seuls et puis [...] des phases [...] où on va ensuite socialiser [...] le résultat de notre travail »</p> <p>Comment se construisent les savoirs pendant le plan de travail ?</p>

« institutions de délibération [...] on va discuter vraiment sur [...] le savoir et moi je suis persuadé que c'est de cette façon là qu'on apprend le mieux, [...] c'est ce fameux truc du socio-constructivisme, c'est Vygotsky c'est-à-dire que [...] grâce [...] à la personnalisation des apprentissages on s'approche au plus près de [...] sa zone proximale de développement et puis [...] avec [...] l'aide des autres, avec [...] un petit peu d'étayage et [...] en socialisant les difficultés ou [...] les parcours qu'on peut avoir [...] ça nous permet [...] de surmonter ensuite les obstacles cognitifs qu'on a rencontrés. »

E3

« ce qui est très important c'est qu'on est toujours sur un aller-retour entre [...] l'individuel et le collectif »

« le futur si [...] on l'avait jamais évoqué par exemple, donc il y avait avant un petit moment collectif, ces fiches là arrivaient quand on avait travaillé un petit peu ensemble [...] pour pas les mettre en difficulté »

E5

« si à côté des temps de plan de travail j'ai des temps collectifs et c'est très important de le citer, c'est que il y a toujours des formes, une demie heure de temps collectif sur une présentation de notion, sur une découverte »

« mais [...] voilà [...] les savoirs sont construits dans les temps collectifs [...] qu'on a mis dans notre emploi du temps et les temps de plan de travail où là c'est de l'entraînement pur, et [...] de l'application »

E6 : « faire des projets ensemble, des petites capsules vidéos, [...] des petits retours, des petites leçons, [...] des cartes mentales »

La gestion de l'hétérogénéité grâce au tutorat

La gestion de l'hétérogénéité grâce au tutorat	Verbatim
<p>État d'esprit de la classe : coopération et tutorat naturels</p> <p>Effectif : 3/6</p>	<p>E1</p> <p>À propos du tutorat : « je dirai que [...] ça fonctionne un petit peu de manière autonome [...] dans l'année quand [...] quand les enfants ont besoin [...] d'avoir des ressources sur quelque chose ils savent [...] très très bien aller vers [...] les différents tableaux qui vont les orienter vers des aides »</p> <p>« les lois il y en a pas beaucoup et elles ont été établies par [...] l'équipe enseignante [...] donc dans les lois il y a "j'ai le droit d'aider et d'être aidé" »</p> <p>E3 : « les enfants du coup quand on est dans ce genre de classe [...] spontanément [...] "ah bah j'arrive pas à lancer [...] le jeu à l'ordinateur bah attends viens [...] je vais t'aider" »</p> <p>E5 : « les élèves vont plus facilement aller s'entraider, demander de l'aide [...] à leurs camarades et pas forcément effectivement me demander toujours à moi »</p>
<p>Enseignant libéré pour aider les élèves en difficulté</p> <p>Effectif : 5/6</p>	<p>E1 : « ça libère aussi du temps pour le maître pour pouvoir faire peut-être [...] des petits groupes de besoin et reprendre avec certains enfants des choses [...] qui n'auraient pas été comprises »</p> <p>E2 : « je ne peux pas être derrière trente, je ne suis pas disponible [...] voilà si [...] quand on a une demie-heure [...] trois quarts d'heure de plan de travail ça me fait une minute avec chaque enfant donc [...] je les encourage beaucoup à travailler ensemble [...] j'ai repéré que j'avais des CM1 qu'étaient un petit peu en difficulté sur [...] qu'est-ce qu'un adjectif, un pronom et cetera un déterminant, [...] je les encourage à aller jouer avec une CM2 qui a très bien compris les choses »</p> <p>E4 : « on est libres [...] pour aller aider quelqu'un [...] dont le tutorat [...] n'a pas fonctionné, l'aide [...] n'a pas fonctionné »</p> <p>E5 : « l'enseignant [...] n'est pas toujours [...] disponible finalement pour chacun de ses élèves donc d'avoir des tuteurs dans la classe ça permet de libérer un petit peu l'enseignant qui peut s'occuper ou d'un autre groupe ou d'une autre tâche ou d'un autre apprentissage pendant que les tuteurs s'occupent d'autres élèves »</p> <p>E6</p> <p>« l'avantage [...] c'est que [...] moi j'ai un peu plus de temps du coup [...] pour peut-être [...] les élèves qui ont plus besoin de moi »</p> <p>« les tuteurs [...] certains élèves ils ont peut-être pas besoin de me</p>

	déranger ils peuvent aller voir un tuteur [...] pour être aidé »
<p>Les tuteurs apprennent à aider</p> <p>Effectif :</p> <p>6/6</p>	<p>E1 : « tutorat où [...] en début d'année [...] on apprend à aider, [...] comment est-ce qu'on s'y prend [...] sans tuer en lui la possibilité d'apprendre »</p> <p>E2</p> <p>« on travaille sur ce qu'est aidé, sur ce qui [...] n'est pas aidé, que la bonne façon d'aider et cetera »</p> <p>« c'est un travail [...] en amont, mais [...] finalement qu'est récompensé [...] tout au long de l'année en fait parce que [...] c'est du temps de gestion [...] qu'on gagne, du temps [...] d'activités [...] réussies »</p> <p>E3 : « on expliquait [...], les enfants savaient que aider quelqu'un ce n'est pas lui donner la réponse par exemple, aider quelqu'un c'est [...] lui réexpliquer la consigne autrement, lui donner un indice, voilà c'est, travailler sur des petits protocoles comme ça [...] pour que les enfants apprennent [...] à s'entraider [...] sans [...] donner la réponse »</p> <p>E4</p> <p>« ceux qui ont des ceintures assez élevées [...] passent un brevet de tuteur donc [...] je les forme [...] au tutorat et ensuite [...] ils signent [...] une charte de bon tuteur et puis [...] ils peuvent aider [...] ceux qui en ont besoin [...] quand ils ont fini leur propre travail dans la classe »</p> <p>« le tuteur, bon [...] alors je l'ai formé c'est un grand mot je l'ai formé mais [...] je lui ai expliqué un petit peu comment ça se passait, il accepte de pas dire les réponses mais d'expliquer »</p> <p>E5</p> <p>« l'inconvénient ça serait effectivement qu'on laisse un élève tuteur sans lui avoir expliqué [...] comment être tuteur, [...] dans le sens où un tuteur si on n'y a pas un cadre bien limité, bien strict de ce qu'il peut [...] ou non faire avec un élève en difficulté [...] y peut [...] lui dire [...] la solution »</p> <p>« un inconvénient c'est de faire attention effectivement à ce que le tuteur soit bien formé »</p> <p>E6 : « faut pas que [...] l'tuteur y fasse le travail à la place, c'est pour ça que c'est aussi important de bien former les tuteurs à leur fonction »</p>
<p>Co-apprentissage</p> <p>Effectif :</p> <p>4/6</p>	<p>E1</p> <p>« ça va décentrer [...] les regards du maître, c'est-à-dire qu'on comprend qu'on n'est pas obligé de passer par le maître, ou la maîtresse d'ailleurs, [...] pour apprendre mais qu'on peut co-apprendre ensemble »</p> <p>« des enfants qui s'expliquent des choses c'est vraiment utile pour les deux enfants »</p>

	<p>« quand on coopère quand [...], quand on accepte ça [...] quand on fait un travail en disant que ce travail là il peut être facilité par d'autres, on se place pas forcément dans un esprit de compétition on se place dans un esprit [...] de co-construction, de coopération »</p> <p>E2 : « l'avantage [...] ouais fin voilà parce que même ceux qui sont en train de travailler en fait [...] ceux qui sont en train d'aider finalement eux ils sont en train d'asseoir leurs connaissances »</p> <p>E3</p> <p>« le double avantage c'est aussi [...] que celui qui aide ou explique à l'autre, il apprend aussi »</p> <p>« celui qui est aidé mais celui qui aide, les deux apprennent »</p> <p>E5</p> <p>« en fait on différencie pour les élèves à fort potentiel ou ceux en difficulté »</p> <p>« le tutorat, [...] les élèves peuvent avoir acquis des compétences mais ce sera quand même toujours à l'enseignant de vérifier et de valider »</p>
<p>Tuteur : renforce les savoirs acquis</p> <p>Effectif :</p> <p>5/6</p>	<p>E1 : « pour celui qui explique parce que ça l'oblige à rebrasser son propre savoir pour le mettre à disposition des autres et donc ça c'est extrêmement intéressant c'est quasiment la phase ultime de l'apprentissage, être capable de l'expliquer »</p> <p>E2 : « ceux qui sont en train d'aider finalement eux ils sont en train d'asseoir leurs connaissances »</p> <p>E3 : « celui qui aide ou explique à l'autre, il apprend aussi puisque là on est dans [...] un processus de métacognition, où [...] le fait d'être capable d'expliquer, de prendre du recul sur ce qu'on a compris pour l'expliquer à l'autre »</p> <p>E5 : « là on permet justement aux élèves peut-être à fort potentiel [...] d'être moteur, d'expliquer à d'autres groupes et de finalement leur permettre [...] d'expliquer, d'expliciter donc les élèves à fort potentiel sont bien utilisés, parce qu'ils sont obligés de verbaliser à d'autres, donc eux ils ont vraiment finalement [...] un avantage aussi à être tuteur »</p> <p>E6 : « l'avantage pour le tuteur oui parce que quand [...] il explique [...] une leçon, quand il explique quelque chose [...] ça lui fait du bien [...] de revoir les choses »</p>

<p>Tuteur gagne en estime de lui</p> <p>Effectif :</p> <p>3/6</p>	<p>E2 : « ceux qui sont en train d'aider [...] ils gagnent en estime d'eux-même et ils gagnent en tellement de choses »</p> <p>E3 : « tout est valorisé en fait [...] tous les savoirs [...] sont valorisés »</p> <p>E6 : « au sein de la classe [...] il se sent valorisé [...] mis en avant donc c'est vrai que pour [...] la confiance en soi c'est aussi important »</p>
<p>Tutoré : explications à sa portée, aide plus rapide</p> <p>Effectif :</p> <p>5/6</p>	<p>E1 : « Pour celui qui est en demande d'aide, [...] et bien parfois la formulation [...] d'un pair [...] va [...] davantage lui parler que la formulation peut-être un tout petit peu plus experte [...] de l'enseignant [...] d'autant plus [...] quand le pair, quand le tuteur, est passé lui-même par des difficultés, il est donc capable de comprendre et de décrire peut-être davantage que ne pourrait le faire un enseignant pour qui la tâche [...] semblait aisée »</p> <p>E2 : « ils vont aller chercher parmi leurs camarades [...] ceux qui peuvent les aider »</p> <p>E3 : « l'avantage c'est que quelque fois [...] c'est assez incroyable mais l'explication par un pair fonctionne beaucoup mieux, que l'explication [...] par l'adulte parce que voilà [...] peut-être de façon affective parce que c'est un pair ou parce qu'effectivement [...] nous les adultes on a d'autres cheminements et on utilise peut-être des mots [...], un vocabulaire qui ne parle pas autant »</p> <p>E5</p> <p>« les élèves aussi tuteurs des fois, reformulent d'une autre manière, expliquent d'une autre manière qu'un enseignant [...] ne pourrait peut-être pas trouver »</p> <p>« l'enseignant peut s'occuper d'un autre groupe, d'un autre élève pendant que [...] un élève tuteur peut s'occuper d'un autre élève donc là c'est vraiment dans la différenciation parce que [...] l'enseignant peut différencier d'un côté pendant que les élèves tuteurs peuvent le faire aussi de l'autre côté »</p> <p>« ceux qui sont en difficulté peuvent avoir une aide supplémentaire par ces fameux tuteurs »</p> <p>E6</p> <p>« parfois effectivement ça passe mieux [...] avec un camarade qui explique, que le maître »</p> <p>« le tutorat l'avantage c'est qu'un élève [...] peut relire des consignes [...], va expliquer une notion [...] à un élève un peu plus en difficulté »</p> <p>« un tuteur dans un domaine qui est plus performant que lui pour [...] pour l'autonomie [...] relecture [...] organisation [...] voilà il y a des</p>

	<p>tuteurs pour [...] s'organiser, des tuteurs pour remplir le plan de travail, des tuteurs pour [...] pour relire les consignes [...] chacun [...] a son rôle »</p> <p>« on a beau expliquer [...] à un élève [...] des fois ça bloque [...] et que parfois quand ça vient [...] d'un copain [...] comme par miracle [...] ça passe »</p>
<p>Outils facilitateurs pour la recherche de tuteurs</p> <p>Effectif : 4/6</p>	<p>E1</p> <p>« on a des tableaux [...] de tuteurs avec tout un tas de compétences qui y sont notées [...] le nom des enfants qui mettent des croix quand ils savent faire »</p> <p>« on peut aussi aller chercher de l'aide sur un un tableau des ceintures Pidapi [...] qui permet de savoir, sur les différents champs disciplinaires, qui a quelle ceinture et d'aller rapidement chercher de l'aide quand on a une difficulté sur [...] cette portion disciplinaire »</p> <p>E2 : « le fait d'avoir des ceintures de compétence ça permet que les enfants en fait [...] sachent [...] vers qui se tourner pour avoir de l'aide »</p> <p>E4 : « les ceintures d'apprentissage ça permet [...] aux élèves qui ont des ceintures inférieures de demander de l'aide d'abord à ceux qui ont une ceinture [...] supérieure à eux et si [...] la situation a pas été débloquée à ce moment là ils font appel à moi »</p> <p>E5 : « la table d'appui [...] c'est un concept [...] d'espace d'aide [...] où en fait l'élève va pouvoir venir puiser des sources d'aide, que ce soit un adulte, un autre élève [...] enfin des ressources et formuler une demande d'aide [...] parfois j'ai des élèves tuteurs, ou des bons élèves qui se mettent à cette table là et se mettent à disposition des élèves en difficulté en fait »</p>
<p>Réciprocité du tutorat</p> <p>Effectif : 2/6</p>	<p>E2 : « avec les ceintures c'est que [...] clairement [...] ils sont au courant que bon peut-être qu'untel peut m'aider en maths mais lui il va pouvoir l'aider en français et cetera »</p> <p>E3 : « on peut être aidé sur un sujet et puis apprendre à quelqu'un d'autre sur un autre »</p>
<p>Organisation spatiale de la classe propice</p> <p>Effectif : 1/6</p>	<p>E1 : « l'organisation spatiale [...] la classe est organisée en fait par îlots [...] avec à chaque fois un responsable de table que j'avais déjà l'année d'avant et donc qui connaît bien l'utilisation de l'ensemble des outils et qui est capable rapidement d'aider les autres enfants [...] de sa table »</p>

<p>Facilite la gestion de l'hétérogénéité</p> <p>Effectif : 2/6</p>	<p>E1 : « on peut tracer des parcours qui soient [...] un tout petit peu individualisés [...] pour des enfants à condition qu'ils aient la possibilité [...] de coopérer à l'intérieur de ces parcours là »</p> <p>E2</p> <p>« chacun à chaque fois a [...] du travail qui est à son niveau, il y a des camarades qui sont [...] compétents pour l'aider à ce niveau là et donc [...] en terme de gestion de groupe et gestion de classe c'est beaucoup plus facile finalement de gérer cette [...] hétérogénéité quand on est dans un fonctionnement coopératif »</p> <p>« je pense que toutes les classes en fait [...] sont [...] multi-niveaux [...] donc en fait pour moi fin c'est en ce sens là que la coopération elle est évidente et [...] la pédagogie coopérative est [...] évidente parce que c'est un gros avantage pour gérer voilà [...] toute cette hétérogénéité »</p>
---	--

La gestion de l'hétérogénéité au cours de l'évaluation

<p>La gestion de l'hétérogénéité au cours de l'évaluation</p>	<p>Verbatim</p>
<p>Évaluation formative</p> <p>Effectif : 3/6</p>	<p>E1 : « l'évaluation en cours d'apprentissage comme par exemple [...] Pidapi puisque c'est validé par des ceintures donc [...] en permanence les enfants ont un regard sur ce qu'ils ont appris [...] l'intérêt par exemple d'un outil comme Pidapi c'est que quand on rate quelque chose on est pas sanctionné par une mauvaise note ou [...] par un point rouge mais ça nous renvoie vers de fiches d'aides qui vont nous permettre de progresser »</p> <p>E3 : « Et bien une évaluation formative évidemment »</p> <p>E5 : « la formative puisque finalement [...] quand il y a [...] les temps de plan de travail et qu'ils viennent formuler de l'aide ou viennent me demander une consigne et cetera du coup je peux évaluer directement à ma table d'appui où ils en sont »</p>
<p>Les élèves savent ce qu'ils apprennent</p> <p>Effectif : 3/6</p>	<p>E1, ceintures : « Pidapi puisque c'est validé par des ceintures donc [...] en permanence les enfants ont un regard sur ce qu'ils ont appris »</p> <p>E2 : ceintures</p> <p>« les enfants savent exactement [...] ce qu'ils apprennent »</p> <p>« j'ai détaillé en plusieurs items et [...] donc ça permet [...] finalement [...] pour l'enfant de cibler les attentes de l'enseignante parce que très souvent [...] les enfants ils savent pas en fait ce qu'ils viennent apprendre donc moi le but c'est qu'ils soient vraiment acteurs de leurs apprentissages »</p>

	<p>E4, ceintures : « quand l'élève est prêt [...] sur une compétence [...] donc il sait, sur le plan de travail il y a marqué les compétences »</p>
<p>Évaluation quand l'élève est prêt</p> <p>Effectif : 4/6</p>	<p style="text-align: center;">E2</p> <p>« Alors les élèves [...] passent le test qui correspond à leur [...] ceinture de comportement quand ils sont prêts »</p> <p>« soit eux ils sont prêts et ils vont le faire sans que j'ai besoin de leur demander, soit [...] quand moi j'ai constaté que dans les exercices et cetera ils réussissaient bien [...] je leur propose de passer l'évaluation parce que je pense qu'ils vont la réussir »</p> <p>« à un moment dans, dans la période entre les vacances voilà ça va être une semaine où on va passer des évaluations mais en fait chaque enfant va passer des évaluations dont il est capable s'il les a pas fait sur les temps de travail individuels »</p> <p style="text-align: center;">E3</p> <p>« l'évaluation sommative [...] fin pour moi ça sert à rien [...] d'évaluer [...] un enfant si je sais déjà que la notion [...] elle est pas du tout [...] acquise »</p> <p>« l'idée c'est qu'il soit en confiance et valorisé donc [...] l'évaluation sommative elle est proposée à un moment donné où il y a eu entraînement »</p> <p>E4 : « je fais des ceintures d'apprentissage donc quand l'élève est prêt [...] une fois qu'il a fait les exercices, qu'il a tout validé, qu'il se sent prêt à passer la ceinture [...] il vient me demander et je lui fais passer la ceinture [...] en individuel »</p> <p style="text-align: center;">E6</p> <p>« les élèves [...] s'entraînent et quand ils se sentent prêts [...] ils passent [...] on va dire [...] la ceinture, la compétence »</p> <p>« l'avantage c'est que [...] chaque élève peut être évalué quand il se sent prêt »</p> <p>« chaque élève donc avance à son rythme [...] consolide ses bases [...], ses acquis »</p>
<p>Évaluation positive</p> <p>Effectif : 2/6</p>	<p>E1 : « l'intérêt par exemple d'un outil comme Pidapi c'est que quand on rate quelque chose on est pas sanctionné par une mauvaise note ou [...] par un point rouge [...] la seule évaluation qui existe dans cet outil là c'est l'évaluation positive qui marque [...] les compétences [...] qu'on a acquises »</p> <p>E4 : « chaque élève ne peut aller que de l'avant, ça ne peut être que positif c'est-à-dire qu'une ceinture gagnée en apprentissage, fin un grade on va dire [...] une avancée dans un apprentissage [...] est acquis »</p>

<p>Évaluation dans des conditions de réussite</p> <p>Effectif : 2/6</p>	<p>E3 : « quand il a réussi [...] plusieurs fiches là on va lui proposer l'évaluation sommative mais du coup évidemment on est dans des conditions de réussite »</p> <p>E6 : « chaque élève peut être évalué [...] sans être mis en échec »</p>	
<p>Dédramatisation de l'échec et possibilité de repasser une évaluation si besoin</p> <p>Effectif : 3/6</p>	<p>E1 : « une évaluation râtée peut être repassée quand ils veulent »</p> <p>E2</p> <p>« je la valide quand y a quatre-vingt pour cent de réussite à peu près quand c'est validé [...] tant mieux donc c'est dans un dossier de réussites [...] et puis [...] si c'est raté bah on en garde pas le souvenir on y reviendra plus tard »</p> <p>« l'idée c'est qu'on garde que ce qui est réussi et puis [...] si on a raté bah c'est pas dramatique [...] on continue d'avancer comme ça »</p> <p>E6</p> <p>« ils ont plusieurs essais en cas d'échec »</p> <p>« c'est de la remédiation [...] et puis [...] chaque élève avance [...] à son rythme en fonction de ses capacités et de ses possibilités »</p>	
<p>Permet de faire le bilan des connaissances</p> <p>Effectif : 1/6</p>	<p>E1</p> <p>« l'évaluation elle sert à mesurer ce qui est su, à mesurer ce qui n'est pas encore su et à voir comment est-ce qu'on peut retravailler pour [...] pour progresser »</p> <p>« y a pas d'évaluation chiffrée dans la classe par contre voilà il existe différentes modalités d'évaluation avec à chaque fois l'objectif de dire euh l'évaluation elle doit m'permettre euh de, de euh pour moi enfant d'avoir un regard sur c'que je sais faire et sur c'qui m'reste à, à apprendre encore »</p>	
<p>Différenciation</p>	<p>Absence de différenciation particulière</p>	<p>E1 : « l'histoire [...] ils ont une évaluation qui est commune [...] donc elle n'est pas réellement différenciée »</p>
	<p>Niveau de classe</p>	<p>E5 : « vu que j'ai CM1 CM2 elle est forcément différenciée dans tous les cas, parce que forcément il y a deux niveaux différents donc [...] je n'évalue pas les mêmes compétences »</p>
	<p>Élèves en difficulté</p>	<p>E1 : « modalités qui peuvent être [...] parfois différentes en fonction des enfants, j'ai un enfant pour qui l'entrée dans l'écrit est très difficile lui c'est évident qu'il aura des modalités évaluatives qui seront différentes des autres, des supports qui seront différents »</p>

	<p>E5 :« elle est différenciée également pour mes élèves en difficulté, dans le sens où je vais adapter les supports donc [...] par exemple la taille de l'écriture, [...] le type d'exercice même si l'objectif reste le même je vais peut-être en demander [...] un peu moins ou [...] une formulation de question un petit peu différente »</p>
Élève en grande réussite	<p>E5 : « et puis les exercices même pour aller plus loin pour mes élèves à fort potentiel »</p>
Parcours / Groupes de travail / Ceintures	<p>E1 : « du français ou des maths en dehors de Pidapi [...] je leur donne pas les mêmes évaluations en fonction de ce qu'ils sont en train de travailler parce qu'ils ont pas forcément tous les mêmes parcours »</p> <p>E3 : « l'évaluation formative elle est différenciée puisqu'elle va être [...] par rapport au groupe ou à l'enfant qui travaille sur une notion »</p>