



HAL
open science

L'impact de dispositifs issus de la pédagogie coopérative sur la motivation des élèves

Lysa Durand

► **To cite this version:**

Lysa Durand. L'impact de dispositifs issus de la pédagogie coopérative sur la motivation des élèves. Education. 2022. dumas-04425651

HAL Id: dumas-04425651

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04425651>

Submitted on 30 Jan 2024

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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN-LE HAVRE

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

Année 2022-2023

DURAND Lysa

*L'impact de dispositifs issus des pédagogies
coopératives sur la motivation des élèves*

Sous la direction de : **Mr EMERY Pierre**

Résumé : De nos jours, les pédagogies coopératives se développent de plus en plus pour faire, notamment, face à l'hétérogénéité grandissante dans les classes.

Ce mémoire va donc s'intéresser à l'influence des plans de travail et des ceintures de compétences, issus des pédagogies coopératives, sur la motivation des élèves en classe. Nous allons donc mener des observations dans notre classe, interroger des élèves et des enseignants afin de constater si ces dispositifs influent sur la dynamique motivationnelle des élèves.

Mots clés : pédagogies coopératives, dynamique motivationnelle, plans de travail, ceintures de compétences

Remerciements :

Nous remercions très chaleureusement notre directeur de mémoire, Monsieur Pierre Emery, pour son accompagnement, ses nombreux conseils et relectures pour chaque étape de ce travail de recherche. Nous le remercions également pour sa disponibilité et sa réactivité, son écoute et son soutien sans faille tout au long de ce mémoire et de notre cursus en master.

Nous souhaitons également remercier les enseignantes interviewées de nous avoir reçue afin de mener nos entretiens ainsi que nos élèves de CP et de CE1 s'étant également entretenus avec nous.

Enfin, nous remercions nos grands-parents et notre mère pour leur soutien et leur relecture.

Table des matières

I. Introduction.....	1
II. Cadre théorique.....	2
1. Rappel historique sur les pédagogies coopératives.....	2
1.1 La coopération : concept fondateur des pédagogies coopératives.....	2
1.2 Le plan de travail.....	4
1.2.1 Définitions et conception du plan de travail.....	4
1.2.2 La mise en place du plan de travail.....	5
1.3 Un autre dispositif très utilisé dans les pédagogies coopératives : L'évaluation par ceintures de compétences.....	7
1.3.1 Le principe d'utilisation des ceintures.....	7
1.3.2 Les différentes intentions éducatives de l'emploi des ceintures à l'école.....	8
2. La motivation.....	10
2.1 Définitions.....	10
2.2 Les différents types de motivation.....	12
2.3 Les sources de la dynamique motivationnelle.....	13
2.3.1 La perception de la valeur de l'activité.....	13
2.3.2 La perception de sa compétence.....	15
2.3.3 La perception de contrôlabilité.....	16
3. Conclusion.....	17
4. Problématique et hypothèses.....	18
III. Méthodologie de recherche.....	19
1. Justification des choix méthodologiques.....	19
2. Les modalités du recueil de données.....	20
2.1 L'observation participante.....	20
2.2 Les entretiens semi-directifs.....	21
2.3 La population interrogée.....	24
2.4 Déroulement des entretiens.....	24
IV. Résultats et analyses.....	25
1. Résultats.....	25
1.1 L'observation participante.....	25
1.2 Retranscription des entretiens.....	26
2. Analyse et croisement des données.....	26
2.1 Analyse de l'observation participante.....	26
2.2 Thématiques d'analyse des entretiens.....	27
2.3 Analyse longitudinale des entretiens.....	28
2.3.1 Entretiens menés avec les élèves.....	28
2.3.2 Entretiens menés avec les enseignantes.....	30
2.4 Analyse transversale.....	34
2.5 Discussion.....	40
Conclusion.....	44
Bibliographie.....	46
ANNEXES.....	47

I. Introduction

Les pratiques pédagogiques sont diverses et sont au cœur de l'enseignement. Le degré de motivation d'un élève relève en partie de la pédagogie sur laquelle s'appuie son enseignant. Lors de notre dernière année de licence en Sciences de l'éducation, nous avons découvert l'existence de pédagogies alternatives à la pédagogie dite « traditionnelle » que nous avons toujours connue durant notre scolarité. L'enseignement y était frontal c'est-à-dire que les bureaux étaient tous face au tableau, disposés en rangées, il n'y avait aucun îlot. Le rythme de chaque élève n'était pas pris en compte. En effet, qu'un travail soit terminé ou non, tous les élèves passaient à une autre activité ou effectuaient une évaluation (chiffrée) au même moment même si certains n'étaient pas prêts ou en difficulté devant la notion abordée. Enfin, l'entraide était très peu encouragée entre les élèves. Tout était très millimétré et il n'y avait pour ainsi dire pas de différenciation pédagogique.

Un projet sur l'école de la Neuville, s'appuyant particulièrement sur les pédagogies coopératives, et un stage dans une classe également basée sur cette pédagogie, nous ont permis de découvrir une école différente de celle que nous connaissions, celle qui, selon notre point de vue, procure de la motivation et le désir d'apprendre.

Selon nos observations, les élèves paraissaient motivés, actifs, et confiants dans leurs apprentissages. Le climat scolaire semblait serein, la coopération et l'entraide étaient au cœur des apprentissages.

Tout cela nous a permis d'avoir un regard différent sur ce qu'était l'école : donner l'envie d'apprendre aux élèves, les encourager, maintenir leur motivation, les faire progresser dans un climat de classe serein, loin du stress que peut procurer l'école chez certains enfants.

Ce travail de recherche va donc s'intéresser et étudier l'influence des pédagogies coopératives sur la motivation des élèves.

Dans un premier temps, nous présenterons les pédagogies coopératives et nous développerons deux de ses nombreux dispositifs : le plan de travail et l'évaluation par ceintures de compétences.

Dans un second temps, nous tenterons de définir la motivation, notamment au travers du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau évoquant trois perceptions qui, si elles sont élevées, augmentent la motivation des élèves. Sans motivation les élèves sont, selon nous, passifs, ne s'engagent dans leurs apprentissages et ont tendance à décrocher.

Enfin, nous présenterons notre problématique et nos hypothèses.

II. Cadre théorique

1. Rappel historique sur les pédagogies coopératives

Les pédagogies coopératives trouvent leur sens grâce à différents pédagogues qui ont permis de les développer à commencer par Comenius qui, au XVIIème siècle, est à l'origine de l'émergence de l'enseignement mutuel comme l'évoque Vincent (2006). Ce dernier ainsi que Connac (2012), rappellent également que les thèses de Rousseau sur l'enfance, qui prônaient l'idée que l'école devienne un lieu de réponse aux questions que les enfants se posent, ont guidé certains pédagogues tels que Girard ou encore Pestalozzi dans le développement de l'enseignement mutuel au XIXème siècle en Europe.

Au début du XXème siècle, plusieurs pédagogues tels que Cousinet ou encore Dewey ont contribué au développement de nouveaux modèles pédagogiques, issus des différents mouvements sur la pédagogie nouvelle. En France, Profit fait notamment partie de ceux qui ont participé au développement de la coopération dans le cadre scolaire.

Freinet, proche de Profit, poursuit les travaux sur le développement de la coopération scolaire qu'il entrevoit, selon Vincent (2006), comme un nouveau modèle de formation nommé « méthode naturelle », basé sur la personnalité de l'enfant et sur ses apprentissages. Il veut rendre les enfants acteurs de leurs apprentissages et s'éloigner de la pédagogie traditionnelle.

Enfin, Oury va s'intéresser aux idées de Freinet en rejoignant son mouvement pour lequel il éprouve beaucoup d'engouement. Il va alors s'interroger : comment mettre en place les techniques pédagogiques de Freinet, adaptées au milieu rural, dans un milieu urbain ? C'est à partir de ce questionnement qu'il va fonder la pédagogie institutionnelle, s'inscrivant dans le prolongement de la pédagogie Freinet, et reposant toujours sur le principe de coopération.

Les pédagogies coopératives se construisent autour d'outils qui jouent un rôle très important dans cette approche pédagogique. En effet, ils incitent les apprenants à s'écarter du guidage de leur enseignant pour entrer de façon autonome dans des stratégies d'apprentissage, comme l'affirme Connac (2009).

1.1 La coopération : concept fondateur des pédagogies coopératives

La coopération est, en effet, un concept fondateur des pédagogies coopératives. Connac (2009), propose une définition claire et précise de celle-ci :

Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. Nous entendrons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative (p.19).

Autrement dit, la coopération se caractérise par un ensemble de situations où les élèves apprennent ensemble. Ils construisent leurs apprentissages en communiquant, en interagissant ensemble. Chacun met à disposition de ses camarades ses connaissances et compétences.

Comme l'écrivait Le Ménahèze, cité par Connac (2009) : « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul » (p.51).

Par ailleurs, c'est à l'enseignant d'organiser cette coopération selon le nombre d'élèves présents dans la classe, selon l'activité, selon le contexte de classe ou encore selon l'apprentissage visé. D'après une étude réalisée par l'IFE¹ (2016), différents types de coopération ont été mis en évidence :

- À deux élèves on parle de dyades ou de binômes
- Entre deux et cinq élèves on parle de groupe coopératif
- Au-delà, on parle de groupe-classe

De plus, selon Connac (2009), il existe trois formes de relation coopérative au sein de ce système scolaire coopératif :

- L'aide : un enfant apporte ses connaissances à un autre qui en a manifesté le besoin
- L'entraide : plusieurs enfants se réunissent pour tenter ensemble de résoudre un problème ou une difficulté
- Le tutorat : un enfant accepte, selon un temps donné et avec un objectif précis, d'accompagner un de ses camarades pour qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat.

La coopération se traduit ainsi par une organisation spatiale de la classe, par des dispositifs spécifiques, par des situations d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe. Cela est-il suffisant pour motiver suffisamment les élèves à s'engager dans les apprentissages et à les poursuivre ?

Viau (2009) affirme que « l'apprentissage coopératif fondé sur le principe de la collaboration, suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages » (p.143).

¹ Institut Français de l'Éducation

Nous détaillerons ces modèles perceptifs après l'explication de deux des nombreux dispositifs issus des pédagogies coopératives : le plan de travail et l'évaluation par ceintures de compétences.

1.2 Le plan de travail

Aucune classe n'est homogène et aucun élève n'avance au même rythme. Chacun d'entre eux à son propre rythme d'apprentissage. Il est donc important pour l'enseignant de s'adapter à ses élèves en faisant de la différenciation pédagogique au travers de trois principes rappelés par Connac (2009) : différencier (mise en œuvre d'un ensemble de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage diversifiés pour que des élèves différents puissent atteindre par cette diversification des objectifs et savoirs communs), individualiser (permettre à l'élève, en s'adaptant à ses caractéristiques, d'apprendre seul et d'avancer à son propre rythme en lui proposant un travail adapté) et personnaliser (permettre aux élève des apprentissages autonomes en coopération dans une classe fournissant des ressources et supports divers et variés). Les pédagogies coopératives permettent la différenciation pédagogique au travers de certains dispositifs comme le plan de travail.

1.2.1 Définitions et conception du plan de travail

Selon Connac (2009), le plan de travail trouve son origine à partir du plan Dalton qui est la première méthode de pédagogie différenciée inventée par Parkhurst aux États Unis au tout début du XXème siècle. Elle mettait en place des fiches individualisées à partir de tests et elle est à l'origine du plan de travail.

En France, et d'après les écrits de Barré, retranscrits par Connac (2009), c'est Freinet qui met en œuvre ce dispositif en 1937.

Le plan de travail est défini par Connac (2009) comme suit :

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. Il note la réalisation des travaux, il évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir. L'enseignant valide la projection, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail (p.94).

Autrement dit selon cet auteur, le plan de travail est un document qui permet l'individualisation du travail des élèves qui ont la possibilité de choisir les activités de celui-ci. Ce dernier leur permet également de suivre leur travail : ils savent ce qui a été fait et ce qui reste à faire.

De plus, il existe plusieurs conditions à la mise en place de ce dispositif selon Connac (2009) :

- Les élèves doivent savoir ce qu'ils ont à faire dans la journée, le mois et l'année scolaire.
- L'enseignant mettant en place le plan de travail doit permettre aux enfants d'accéder à tous les outils leur permettant de réaliser le travail (logiciels, sources documentaires, livres, vidéos...)
- L'utilisation du plan de travail s'accorde avec une très bonne organisation scolaire (laisser du temps suffisant aux élèves pour respecter leur rythme de travail lors de la réalisation de leurs travaux sans pour autant négliger les autres activités scolaires)
- L'enseignant doit contrôler le travail par l'intermédiaire de tests, d'évaluation, de brevets...

Il est néanmoins important de préciser que ce dispositif ne permet pas à l'élève de faire entièrement ce qu'il veut et comme il en a envie. Il s'agit bien d'adapter au mieux les activités d'apprentissage au profil de chaque élève, leur permettant de s'engager dans des activités correspondant à leurs aptitudes. L'enseignant propose à ses élèves plusieurs activités d'apprentissage en lien avec les programmes scolaires et, au travers des plans de travail, ils choisissent leur propre parcours d'apprentissage (Connac, 2009).

Ils apprennent donc à prendre des initiatives et à se responsabiliser. Cela veut donc dire que les plans de travail suscitent un certain désir d'apprendre et par conséquent de la motivation notamment grâce à cette notion de choix.

1.2.2 La mise en place du plan de travail

Selon Connac (2009), lorsque Freinet a mis en place ce dispositif, il s'agissait d'un document propre à chaque élève. Ces derniers notaient les activités à réaliser au cours de la semaine puis barraient au fur et à mesure ce qu'ils avaient fait, ce qui leur permettait de suivre l'évolution de leurs travaux. Cela aboutissait à un bilan réalisé par l'élève et son enseignant qui constataient ensemble ce qui avait été fait et/ou ce qui restait à terminer. Le plan de travail était enfin envoyé dans les familles afin qu'elles suivent l'évolution scolaire de leur enfant et qu'elles le signe.

De nos jours, le plan de travail regroupe selon Connac (2009) « l'ensemble des activités qui pourront être effectuées individuellement ou avec le concours d'un camarade » (p.97). Cela permet donc une alternance entre des phases de travail collectif et des phases de travail individualisé.

D'après ce même auteur, les élèves reçoivent, en début de semaine, une pochette dans laquelle ils trouveront tous les documents nécessaires pour effectuer leur plan de travail. En fin de

semaine ou de période, on constate ce qui a été fait ou non ou ce qui a été fait « en plus » au travers d'un bilan généralement proposé à la fin du plan de travail.

Prévoir les activités de son plan de travail demande donc une certaine maturité à l'élève pour anticiper et gérer son temps, tout comme cela lui permet de faire des projets ou de viser des objectifs à atteindre et à réaliser.

Les travaux non faits, quant à eux, sont généralement dus à des stratégies d'évitement pour cause de travaux trop complexes, comme le rappelle Connac (2009).

Ce bilan permet donc d'une part de concevoir le prochain plan de travail et permet, d'autre part, à l'enfant de suivre ses apprentissages sur son plan de travail. Par exemple, Freinet affichait dessus un graphique qui permettait à l'enfant de voir où il se situait dans les différentes tâches qu'il avait à réaliser et savait donc ce qu'il devait travailler ou re travailler.

Toutefois, il est important de souligner qu'un élève qui réussit son plan de travail gagnera en degré d'autonomie ce qui lui permettra de continuer à choisir sa prochaine forme de travail. A l'inverse, un élève qui n'a quasiment pas travaillé se verra contraint, lors des prochains moments de travail personnel, de suivre les consignes de son enseignant, ce qui peut alors impacter sa motivation (Connac, 2012). Les plans de travail ne sont donc pas sans limite.

Enfin, le plan de travail facilite l'individualisation des apprentissages et engage l'autonomie des élèves. Durant les phases de travail individualisé, tous les élèves n'effectuent pas la même activité au même moment. Cela leur permet donc de choisir leur activité, d'aller aussi loin qu'ils le peuvent et de s'entraider si besoin.

De plus, l'enseignant doit accepter d'une part de ne plus être le seul à pouvoir aider ses élèves et d'autre part que chaque élève ne travaille pas la même chose au même moment. Il peut justement repérer pendant ces temps de travail, les potentielles difficultés des élèves pour, plus tard, reprendre certains points d'apprentissage avec quelques-uns d'entre eux ou bien même avec l'ensemble de la classe s'il le juge utile.

Les plans de travail apportent donc de nombreux avantages aux apprenants. Bertet (1996), nous en rappelle quelques-uns :

- Ils ont une perspective de l'ensemble des ateliers ou activités accessibles.
- Ils ont pour consigne de les fréquenter tous.
- Ils constatent au fur et à mesure dans quels ateliers ils sont passés et où ils peuvent encore travailler.
- Ils possèdent une mémoire du travail déjà réalisé.
- Ils peuvent prévoir la suite de leur travail.

1.3 Un autre dispositif très utilisé dans les pédagogies coopératives : L'évaluation par ceintures de compétences

Les enseignants sont tous contraints d'évaluer leurs élèves. Différentes formes d'évaluation existent notamment celles émanant des pédagogies coopératives, représentant selon Connac (2009) « une action ponctuelle visant à mesurer les évolutions de performances des élèves à différents moments de leur vie scolaire à partir des critères fixés par les programmes de la nation » (p.107).

Aussi, comme l'explique Viau (2009) « l'évaluation est un facteur déterminant de la perception qu'ont les élèves de leur compétence à réussir » (p.153). Les élèves se fondent dessus pour émettre un jugement sur leur capacité à réaliser et à réussir les activités pédagogiques demandées. Il s'agit donc d'un facteur très influant sur la motivation des élèves.

Dans les classes coopératives, la note n'a aucune valeur. C'est pour cela qu'Oury a développé un nouveau dispositif d'évaluation : les ceintures.

Ancien judoka, il avait, selon Connac (2009), remarqué que tous les judokas réussissaient à coopérer malgré les différents niveaux au sein du groupe. Il a donc voulu transférer ce système coopératif au sein de la sphère scolaire afin de faire face à l'hétérogénéité des compétences des élèves dans une même classe. C'est donc à partir des ceintures de judo, que sont nées les ceintures dans le cadre scolaire, définies comme suit par Connac (2009) : « une ceinture est donc la représentation symbolique d'un niveau de maîtrise correspondant à un ensemble de compétences identifiées ». (p.109).

Il semble important de préciser qu'une ceinture ne peut être retirée à un élève dans le sens où ce qui a été acquis ne doit pas être remis en question.

1.3.1 Le principe d'utilisation des ceintures

Tout d'abord, elles sont représentées par diverses couleurs : rose, blanc, jaune, orange, vert, bleu, marron et noir. Lorsqu'un enfant est ceinture bleue dans un certain domaine par exemple, il s'entraîne aux items de la ceinture marron puis quand il se sent prêt, demande à en passer les épreuves. Ainsi, selon Burity Serpa² (2016), les ceintures de différentes couleurs sont attribuées à chaque élève, selon leur niveau d'apprentissage et à partir de l'évaluation des niveaux de compétence spécifiques à chacun.

² https://www.cairn.info/revue-specificites-2016-1-page-154.htm?try_download=

D'après Robbes et Héveline (2010), Oury avait mis en place un code couleur et à chaque couleur correspondait un niveau scolaire : rose (grande section), blanc (début CP), jaune (mi-CP), orange (fin CP), vert (CE1), bleu (CE2), marron (CM)... Dans ce cas-ci, il vaut mieux créer des subdivisions dans les couleurs (bleu clair, bleu foncé par exemple) afin que les élèves aient l'impression de progresser plus rapidement et conservent leur motivation.

Ces ceintures se présentent sous forme de grilles. Chacune d'entre elles comporte différents items, non pas de compétences, mais d'indicateurs comme l'affirme Connac (2009). Ils correspondent à des passages obligés témoignant d'une évolution des dispositions intellectuelles. L'essentiel est qu'après les entraînements, la performance des élèves soit égale (ou plus élevée) aux exigences attendues.

Ayant pour objectif l'évaluation, les ceintures permettent à la fois d'avoir une fonction diagnostique, formative et sommative.

Toujours d'après le même auteur, l'évaluation par ceinture est diagnostique en début d'année car l'enseignant évalue les compétences des élèves pour déterminer celles déjà maîtrisées ou non par chacun d'entre eux. Il peut ainsi par la suite adapter les activités pédagogiques pour chacun de ses élèves.

Elles ont une fonction formative notamment lorsqu'un élève n'obtient pas la ceinture supérieure. Cela ne veut pas dire que tous les domaines de compétence de la ceinture sont à reprendre. En effet, l'enseignant distingue ce que l'enfant maîtrise et vient lui apporter une aide précise sur les items à retravailler en réadaptant plus ou moins les activités pédagogiques.

Enfin, elles ont une fonction sommative lorsque l'ensemble des compétences d'une ceinture est maîtrisé. L'enfant se sentant prêt demandera à être évalué. S'il échoue, il retravaillera et quand il se sentira à nouveau prêt il demandera à nouveau à être évalué.

Ce système d'évaluation positive permet à l'élève, à sa famille et à son enseignant de suivre l'évolution de ses apprentissages en sachant ce qu'il maîtrise et ce qu'il doit continuer de travailler. L'échec n'est pas pris en compte et le stress et le découragement sont éloignés de cette pratique évaluative.

1.3.2 Les différentes intentions éducatives de l'emploi des ceintures à l'école

Ces ceintures ont plusieurs avantages au-delà de l'objectif d'évaluation.

Tout d'abord, comme souligné par Connac (2009), elles permettent à l'enseignant de prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe en prenant en considération chacun de ses élèves, quel que soit ses connaissances et compétences.

De plus, cette hétérogénéité enrichit le système coopératif de la classe puisque chaque enfant peut être une source d'aide pour un autre enfant. Cela veut donc dire que l'enseignant n'est plus la principale source d'aide des élèves qui peuvent prendre son relai. Par exemple, un élève ayant une ceinture jaune en résolution de problème et n'arrivant plus à résoudre un exercice pour l'obtention de la ceinture orange, peut aller demander de l'aide à un de ses camarades ayant déjà réussi cette ceinture.

Néanmoins, pour cela, il est nécessaire, comme le rappelle Connac (2009), que les ceintures soient affichées dans la classe pour être accessibles et visibles par tous et que l'élève demandant de l'aide s'engage à être aidant s'il est sollicité. Chacun peut alors savoir vers qui se tourner pour demander de l'aide. L'hétérogénéité devient donc grâce à ce dispositif un facteur d'apprentissage.

Enfin, ce système de ceinture permet aux enfants de s'engager dans des activités d'apprentissage à leur portée. C'est-à-dire que les élèves qui s'entraînent pour valider une ceinture essayent de maîtriser de nouvelles compétences ni trop simples ni trop difficiles selon leur niveau actuel. Le travail engagé par les élèves doit permettre à leurs apprentissages d'évoluer (Connac, 2009).

Il faut cependant faire attention à ne pas proposer d'activités trop difficiles pour atteindre les ceintures supérieures car cela risquerait de décourager et de démotiver les élèves.

Sans que cela semble trop facile, il faut que la réussite leur paraisse un minimum accessible.

Heveline et Robbes (2010), viennent conclure que les ceintures permettent aux enseignants d'évaluer les niveaux de compétence de leurs élèves en lien avec les programmes officiels. Elle leur permet également de différencier leur pédagogie et d'individualiser le travail afin que les élèves travaillent et progressent à leur rythme. On peut donc les lier avec les plans de travail qui permettent, comme on l'a vu précédemment, de proposer aux apprenants des activités pédagogiques adaptées à leur compétence, et qui leur permettent de choisir leurs activités et de s'entraîner autant de fois qu'ils le souhaitent.

De plus, cela permet aux enfants d'avoir des repères dans ce qu'ils maîtrisent ou non ainsi qu'à leurs parents.

L'enjeu est donc de faire progresser les élèves et non de les classer ou de les mettre en compétition comme cela se passe généralement avec les notes chiffrées.

2. La motivation

D'après les conclusions d'une étude française de l'INPES (2006) sur la santé des élèves de 11 à 15 ans, citée par Connac (2009) : « l'ampleur de l'altération du goût pour l'école est à souligner : la France se situe parmi les 10 pays dans lesquels cette dégradation est la plus nette. [...] Les jeunes français se caractérisent par leur rejet de l'école » (p.277).

C'est donc un constat plutôt alarmant et préoccupant qui souligne la nécessité de trouver des solutions pour faire face à ce problème. Les pédagogies coopératives semblent permettre, grâce à certains dispositifs, de développer une motivation durable chez les élèves.

2.1 Définitions

D'après le Larousse³, la motivation est représentée par tous les éléments qui entraînent une personne dans son action, à agir.

D'un point de vue sociocognitif, Viau (2004) définit la motivation de l'élève comme étant « un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal » (p.2).

Néanmoins, Viau (1999) préfère parler de dynamique motivationnelle qu'il définit comme suit :

Phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (p.12).

Autrement dit, par l'utilisation du terme « dynamique », Viau (2009) insiste sur le fait que la motivation est un phénomène d'action c'est-à-dire non statique mais qui évolue constamment au fil du temps et selon différents facteurs :

- Les facteurs relatifs à la classe, c'est-à-dire liés, par exemple, aux activités pédagogiques, aux enseignants, aux pratiques évaluatives, au climat de classe ou encore aux récompenses et sanctions.
- Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, c'est-à-dire pouvant être liés à sa famille ou ses amis.
- Les facteurs relatifs à la société, liés aux lois, aux valeurs ou bien à la culture.

³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784> (consulté le 16/12/2021).

- Les facteurs relatifs à l'école, liés à son règlement, à ses horaires ou encore aux activités extra-scolaires par exemple.

Tous ces facteurs montrent de fait que la motivation d'un élève n'est pas uniquement basée sur l'enseignant et ses pratiques mais aussi sur plusieurs facteurs externes à la sphère scolaire.

De plus, pour susciter la motivation des élèves, l'enseignant doit être motivé lui-même dans l'exercice de son métier et doit réfléchir aux activités d'apprentissage qu'il propose à ses élèves pour les motiver. Selon Viau (2009), les enseignants doivent respecter dix conditions motivationnelles pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante :

- Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs (l'enseignant doit être clair dans ses explications, montrer l'intérêt et l'utilité de la tâche).
- Elle doit être signifiante aux yeux de l'élève (celui-ci doit donner du sens à l'activité qui doit être en correspondance avec ses centres d'intérêt. L'enseignant doit expliquer aux élèves les bénéfices qu'ils peuvent tirer de l'activité et les liens existants entre celle-ci et sa vie personnelle).
- Elle doit amener à la réalisation d'un produit authentique (l'élève utilise ce qu'il a appris en classe pour réaliser un produit qu'il peut retrouver dans sa vie courante).
- Elle doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités (l'enseignant doit proposer plusieurs tâches à effectuer au sein d'une même activité et éviter la répétition de cette même activité les jours suivants).
- Elle doit représenter un défi pour l'élève (l'enseignant doit proposer une activité ni trop facile ni trop difficile).
- Elle doit exiger un engagement cognitif de l'élève (l'enseignant doit organiser les activités d'apprentissage autour d'un thème plutôt qu'à travers des concepts fragmentés. L'élève doit utiliser des stratégies qui l'aident à comprendre et à faire des liens avec des notions déjà acquises).
- Elle doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix (l'enseignant peut négocier avec ses élèves sur certains éléments de la réalisation de l'activité et décider des éléments de l'activité qui restent sous sa responsabilité et ceux qu'il délègue à ses élèves).
- Elle doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres (il est souhaitable que l'enseignant permette aux élèves de collaborer, de travailler en équipe pour atteindre un objectif commun).

- Elle doit avoir un caractère interdisciplinaire (l'enseignant devrait utiliser des connaissances issues d'au moins deux domaines d'étude dans les activités d'apprentissage qu'il propose).
- Elle doit se dérouler sur une période de temps suffisante (l'enseignant doit accorder à ses élèves le temps dont ils ont besoin pour réaliser l'activité. N'oublions pas que tous les élèves n'avancent pas au même rythme et qu'il serait embêtant de presser et d'obliger ceux qui ont besoin de plus de temps, à terminer l'activité dans un temps donné.)

Aussi, la perception que l'élève a sur la valeur de l'activité, sur sa compétence à accomplir cette tâche et sur la contrôlabilité de l'activité influera sur son engagement dans la tâche. En effet, comme le souligne Viau (2009) un élève, dont les trois perceptions sont positives, s'engagera cognitivement dans l'activité proposée, persévèrera dans son accomplissement et aboutira aux apprentissages désirés. Elles s'influencent également entre elles : si un élève perçoit positivement sa compétence lors d'une activité alors il aura très probablement une perception positive à la fois sur la valeur de celle-ci et sur le contrôle de son déroulement. Les dix conditions motivationnelles à prendre en compte dans une activité d'apprentissage favorise ces perceptions.

Notons que la perception est définie comme étant « les jugements qu'une personne porte sur les événements, les autres et elle-même » (Viau, 2009, p.22).

2.2 Les différents types de motivation

S'appuyant sur des théories humanistes de la motivation, Connac (2009) distingue trois types de motivation :

- La motivation intrinsèque
- La motivation extrinsèque
- L'amotivation

La première est générée quand un individu effectue volontairement une activité et, comme le souligne Connac (2009), n'attend pas de récompense particulière. Quand un élève est animé par une motivation intrinsèque, c'est qu'il réalise une activité pour le plaisir qu'elle va lui procurer. Il y trouve une satisfaction à agir selon les objectifs qu'il s'est, lui-même, fixés. Connac (2009) explique qu'il existe 4 facteurs de développement de cette motivation : la curiosité, l'appartenance sociale (entretenir des relations sociales enrichissantes), l'autodétermination (se percevoir comme la cause principale de son comportement) et le

sentiment de compétence. Néanmoins, toutes situations de contrôle, de compétition peuvent avoir un impact négatif sur cette motivation et la faire diminuer. Selon Viau (2009), la motivation est intrinsèque à l'élève.

Par ailleurs, et toujours selon Connac (2009), la motivation extrinsèque ressort, au contraire de la motivation intrinsèque, d'une activité réalisée par contrainte ou par pression extérieure pour obtenir quelque chose de plaisant.

Enfin, l'amotivation est une absence complète de motivation. L'élève ne voit aucun intérêt et aucune utilité à réaliser l'activité. Si un élève utilise des stratégies d'évitement régulièrement telles que par exemple repasser avec un crayon sur des lettres déjà écrites, se lever pour aller jeter des papiers à la poubelle ou demander des explications inutiles, il est démotivé et s'inscrit dans l'amotivation. Il retarde son engagement dans l'activité.

2.3 Les sources de la dynamique motivationnelle

D'après le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), celle-ci se compose de trois sources déjà évoquées précédemment et de trois manifestations :

Sources	Manifestations
<ul style="list-style-type: none"> - La perception de la valeur de l'activité - La perception de sa compétence - La perception de contrôlabilité 	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement cognitif - Persévérance - Apprentissage

Ces trois sources permettent de déterminer le degré d'engagement cognitif et de persévérance de l'élève dans l'accomplissement de la tâche demandée.

2.3.1 La perception de la valeur de l'activité

Viau (1999), souligne que « la perception de la valeur de l'activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (p.24). Cette perception repose donc sur deux principes : l'intérêt et l'utilité portés à l'activité. Autrement dit, un élève s'intéressera à une activité s'il y trouve un intérêt et de l'utilité, c'est-à-dire à son plaisir intrinsèque d'effectuer et d'accomplir cette tâche et à ce qu'il en tirera de positif pour lui-même à la fin de celle-ci. Cela veut donc dire implicitement que si un écolier n'éprouve aucun intérêt et aucune utilité à ce qu'on lui propose et demande de faire en classe, il ne sera pas motivé et par conséquent ne s'engagera ni dans l'activité et ni dans les apprentissages.

Les origines de cette perception relèvent des buts poursuivis par l'élève qu'ils soient sociaux, scolaires ou éloignés. Viau, citant les travaux d'autres chercheurs (Chouinard, Archambault, Karsenti et Roy, 2007), explique d'ailleurs que ces derniers perçoivent ces buts comme « la source première de la motivation » (p.27).

Les buts sociaux sont liés à la socialisation des élèves à l'école, à l'appartenance à un groupe. Ils exercent une influence sur la valeur qu'accorde un élève aux activités pédagogiques puisqu'en dehors du fait qu'elles représentent des situations d'apprentissage, elles lui permettent d'entrer en relation avec ses pairs et de se distinguer socialement.

Les buts scolaires sont eux, liés d'une part aux objectifs d'apprentissage et d'autre part aux objectifs de performance de l'élève. Les premiers visent le souhait de développer ses connaissances à travers l'activité pédagogique proposée tandis que les seconds visent à être le plus performant de la classe, à avoir la meilleure note afin d'obtenir la reconnaissance des camarades ou de son enseignant. Dans ce cas-ci, l'enfant souhaite plutôt s'affirmer socialement dans le groupe mais ne donne pas réellement d'importance et de valeur à l'apprentissage permis par l'activité.

Enfin, les buts éloignés, ou autrement dit « la perspective future », sont liés au projet futur des élèves. Ils ont plus de sens pour les élèves du secondaire comme le souligne Viau (2009) puisqu'ils prêtent bien plus attention à leur orientation à venir que les élèves en élémentaire. Toutefois, un élève qui n'est pas attaché à un objectif futur ne percevra pas la valeur de l'activité et ne sera pas motivé s'il n'y trouve pas d'intérêt et d'utilité d'autant plus s'il n'y a pas de récompense à l'issue de celle-ci. C'est aussi à l'enseignant d'expliquer aux élèves que l'intérêt de faire une activité ne doit pas systématiquement être rattaché à une récompense mais à ce qu'elle va lui apporter pour la suite de sa scolarité par exemple, pour susciter chez eux la valeur de perception de l'activité.

De plus, beaucoup d'élèves réalisent les activités pédagogiques par contrainte car l'enseignant leur a demandé de les faire et ne donnent pas de valeur à l'activité. Pour éviter cela, l'enfant doit d'abord comprendre pourquoi il fait tel ou tel travail, il doit donner du sens à ce qu'il fait puis en dégager de l'intérêt et de l'utilité. L'enseignant joue donc un rôle important dans la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité car il doit l'aider à comprendre pourquoi il leur propose telle ou telle activité afin que l'enfant perçoive la valeur de celle-ci et qu'il s'y engage.

2.3.2 La perception de sa compétence

Bandura (2003), cité par Viau (2009), explique que la perception de compétence se définit comme une ou des « croyance(s) de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.36).

Autrement dit, elle consiste pour l'élève à juger s'il se sent compétent et capable ou non de réaliser et de réussir l'activité pédagogique qu'on lui propose. Si cette perception est positive alors on en déduit que l'élève s'engagera cognitivement et persévèrera pour réussir. A l'inverse, l'élève qui ne se sent pas capable de réussir l'activité aura une perception de sa compétence négative, deviendra passif face à l'activité et ne s'y engagera pas.

Selon les travaux de Bandura (2003), expliqués par Viau (2009), cette perception trouve ses origines autour de 4 sources :

- Ses expériences ou ses performances antérieures : elles sont liées aux succès et aux échecs passés notamment des évaluations. Les pratiques évaluatives de l'enseignant peuvent grandement influencer sur la perception de compétence d'un élève selon si elles sont chiffrées ou non, si l'enseignant encourage l'élève ou non... Elles peuvent engendrer de la motivation comme la démotivation chez l'élève. Si l'on prend l'exemple de l'évaluation par ceintures de compétences, évoquée précédemment, celle-ci semble plutôt motiver les élèves, notamment sur la perception de leur compétence puisque les élèves sont évalués quand ils se sentent prêts.
- Ses observations d'autres personnes : l'élève observe ses camarades ou l'enseignant procéder avant de commencer l'exercice. C'est lors de cette phase d'observation que l'élève va déterminer sa capacité à réaliser l'exercice.
- La persuasion verbale : elle correspond aux commentaires que l'entourage de l'enfant, sa famille, son enseignant, ses copains, vont émettre à l'élève avant et pendant l'activité pour le convaincre en sa capacité de la réussir. Cela peut donc avoir des effets positifs sur la perception de compétence notamment grâce aux encouragements qui vont permettre de la maintenir ou de l'augmenter.
- Ses états physiologiques et émotionnels : c'est le fait d'être calme et plutôt serein ou d'être agité, stressé et paniqué avant la réalisation d'une évaluation.

Néanmoins, comme le rappelle Viau (2009), ce ne sont pas les seules sources à l'origine de la perception de la compétence d'un élève. En effet, celles provenant de l'enseignement tels que

les exigences et le comportement de l'enseignant envers ses élèves ou encore ses pratiques évaluatives influent le jugement qu'un élève a de sa compétence.

Les travaux de Galand et Vanlede (2004), explicités par Viau (2009), viennent conclure qu'un élève aura une perception élevée de sa compétence :

- Plus il choisira des activités complexes lui suscitant un défi
- Plus il fixera des objectifs élevés
- Plus il régulera ses efforts
- Plus il persévèrera
- Plus et mieux il gèrera son stress et son anxiété

2.3.3 La perception de contrôlabilité

Toujours selon Viau (1994), la perception de contrôlabilité est vue comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (p.44).

Autrement dit, l'élève a ou non, la sensation qu'il exerce un certain contrôle sur le déroulement et sur le résultat de son activité. Si tout est contrôlé par l'enseignant et que l'enfant se retrouve exécuteur sans avoir son mot à dire, sa perception de contrôlabilité sera faible.

Un élève aura une perception de contrôlabilité élevée s'il choisit ses propres procédures et stratégies pour réaliser un projet ou un exposé par exemple. Néanmoins, si toutes les démarches de résolution de ce projet sont définies par l'enseignant, l'élève aura donc une faible perception de contrôlabilité de l'activité.

Le fait d'autoriser l'élève à faire des choix le motivera et lui permettra de s'engager et de persévérer dans son travail.

D'après le site internet de l'académie de Strasbourg, Perrenoud⁴ explique d'ailleurs que :

Pouvoir choisir est, pour le plus grand nombre, synonyme de plaisir. Le plaisir du choix favorise l'acceptation de la contrainte scolaire et l'engagement de l'élève dans sa tâche. L'élève a le sentiment de maîtriser son travail et de recevoir de l'aide au bon moment et sous une forme appropriée.

Si l'on prend l'exemple des plans de travail, expliqués précédemment, ils semblent renforcer la perception de contrôlabilité de l'activité notamment lorsque les élèves font le choix des activités

⁴ http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/projetdep/?page_id=230 (consulté le 22/12/2021)

qu'ils réaliseront. En effet, ils auront le sentiment d'avoir un certain contrôle sur son déroulement et sa réalisation.

Par ailleurs, le rôle de l'enseignant dans cette perception est important car celle-ci va dépendre des limites qu'il donne ou non à ses élèves dans la réalisation de telle ou telle activité, ce qui impactera par conséquent leur motivation.

Il est toutefois important de préciser que les choix permis par l'enseignant pour les élèves doivent coïncider avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêt pour qu'il y ait un engagement cognitif de leur part.

Néanmoins, Brophy (2004), cité par Viau (2009), explique que le fait de permettre des choix aux élèves favorise le plaisir d'apprendre mais ne suscite pas forcément un plus grand engagement cognitif dans la réalisation de l'activité.

L'enseignant doit donc faire la part des choses entre ce qui relève de sa responsabilité, de la part de contrôle qu'il peut et veut déléguer à ses élèves et ce qu'il accepte de négocier avec eux (Viau 2009).

Par ailleurs, cette perception tire ses origines dans une source importante : l'autonomie. En effet, chaque élève a besoin d'un certain degré d'autonomie dans son travail. Ce besoin d'autonomie est défini par Ryan et Deci (2000), cités par Viau (2009), comme étant :

Un besoin de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré « de façon autodéterminée » [...], et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur (p.47).

Néanmoins, certains élèves ont besoin de plus de limites que d'autres et c'est ici que se trouve le défi de l'enseignant : trouver le degré d'autonomie nécessaire pour chaque élève afin de maintenir sa motivation, son engagement et sa persévérance dans ses apprentissages Viau (2009).

Ainsi, un élève satisfait par l'autonomie lui étant accordée aura une perception de contrôlabilité élevée et sera motivé intrinsèquement dans la réalisation de la tâche demandée. Il s'investira dans cette dernière par plaisir et pour l'apprentissage qu'elle lui permet.

3. Conclusion

Pour conclure ce cadrage théorique, nous avons constaté que les pédagogies coopératives reposaient sur un principe majeur : la coopération. Les élèves peuvent travailler en groupe et s'entraider. Pour que cette coopération soit possible, un certain nombre de dispositifs ont été développés tels que les plans de travail ou encore l'évaluation par ceintures.

Le plan de travail permet notamment d'individualiser le travail de l'élève qui a la possibilité de choisir les activités de son plan travail, en lien avec les programmes officiels, selon ses capacités et compétences.

Les ceintures de compétences, quant à elles, permettent au professeur de constater où en sont ses élèves et d'individualiser leur travail selon leurs compétences acquises ou non. Elles permettent aussi à l'enfant, et sa famille, de suivre son évolution.

De plus, nous avons vu que ces deux dispositifs sont susceptibles de susciter une certaine motivation chez les élèves. En effet, ils permettent à la fois aux enfants de respecter leur rythme d'apprentissage et de suivre leur évolution, de s'entraider, de développer leur autonomie, de les responsabiliser et de maintenir un climat scolaire serein.

Enfin, pour qu'un élève soit motivé, il faut qu'il s'engage et persévère dans une activité. Pour cela, elle doit lui paraître intéressante, c'est-à-dire qu'il doit y trouver de l'intérêt et de l'utilité à la réaliser (perception de valeur de l'activité), qu'il se sente capable de l'effectuer (perception de compétence) et qu'il contrôle son déroulement et sa réalisation (perception de contrôlabilité de l'activité).

Les ceintures de compétences semblent répondre aux conditions motivationnelles pour qu'un élève ait une perception de sa compétence élevée lors de la réalisation d'une activité. Les plans de travail semblent, quant à eux, assurer les conditions favorables pour que les apprenants aient une perception de la valeur de l'activité et de sa contrôlabilité élevée et maintiennent leur motivation.

4. Problématique et hypothèses

Ce cadre théorique nous a permis d'évoquer les pédagogies coopératives en développant deux des nombreux dispositifs issus de ces pédagogies : le plan de travail et l'évaluation par ceintures de compétences. Nous avons également évoqué la notion de motivation et particulièrement le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau. Par conséquent, nous pouvons mettre en évidence un questionnement liant cette dynamique motivationnelle et les pédagogies coopératives au travers des deux dispositifs cités précédemment :

En quoi certains dispositifs relevant des pédagogies coopératives agissent-ils positivement sur la dynamique motivationnelle des élèves ?

Pour répondre à cette problématique nous avons émis deux hypothèses :

- Les plans de travail agissent positivement sur la perception de contrôlabilité et de valeur de l'activité.

- La mise en place de ceintures de compétences augmente chez les élèves la perception de compétence.

III. Méthodologie de recherche

1. Justification des choix méthodologiques

Afin de tester la validité des deux hypothèses émises précédemment, nous avons fait le choix d'une observation participante. Selon Van Der Maren (2004), elle « consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs, selon différents degrés d'implication » (p.374).

Ce choix se justifie par le fait qu'étant professeure des écoles contractuelle alternante, dans une classe où les plans de travail et les ceintures sont mis en place, nous participons pleinement à l'action du groupe-classe tout en pouvant l'observer sur une longue durée.

Cette méthodologie nous permet donc d'observer les indices de motivation des élèves, répertoriés dans une grille d'observation, au travers de leurs manifestations et de leurs comportements sur les temps de plan de travail.

En complément de cette observation, nous nous baserons sur l'étude de la perception des élèves et des enseignants au travers d'entretiens semi-directifs pour les deux dispositifs. N'étant à l'école qu'un jour par semaine, nous n'aurons pas l'occasion d'utiliser les ceintures de compétences pendant nos temps de classe, au contraire des plans de travail.

L'observation participante sera donc couplée à des entretiens semi-directifs auprès d'élèves de notre classe ainsi qu'avec des enseignants utilisant ces dispositifs. Cela nous permettra de recueillir leurs opinions afin d'étudier les perceptions des élèves par rapport à l'utilisation des deux dispositifs. Selon Van Campenhoudt et Quivy (1995), l'entretien semi-directif n'est « ni totalement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p.171).

Ce choix de méthodologie se justifie par le fait que les questions peu précises posées aux interrogés, leurs permettent de s'exprimer ouvertement. Cela nous permet de recueillir des réponses riches, authentiques et spontanées, parfois auxquelles nous n'avions pas pensé *a priori*.

Le but est de rester le plus objectif possible pour valider ou invalider les hypothèses de ce travail de recherche.

Néanmoins, la flexibilité de cette méthodologie peut amener les interrogés à s'éloigner du thème principal ce qui peut également déstabiliser le chercheur. Des questions de relance, plus fermées, permettent ainsi de recentrer l'entretien dans son contexte comme l'expliquent Van

Campenhoudt et Quivy (1995) « le chercheur s’efforcera simplement de recentrer l’entretien sur les objectifs chaque fois qu’il s’en écarte et de poser les questions auxquelles l’interviewé ne vient pas par lui-même » (p.195).

La complémentarité de ces deux choix méthodologiques nous permettra d’analyser plus précisément les perceptions des élèves face à leurs activités, notamment pendant les plans de travail puisque nous n’observerons pas l’utilisation des ceintures de compétences. L’observation nous permettra dans un premier temps de faire apparaître des indicateurs de la dynamique motivationnelle des élèves.

Les entretiens nous permettront dans un second temps de recueillir les points de vue des élèves et des enseignants sur les déterminants de cette dynamique motivationnelle.

2. Les modalités du recueil de données

2.1 L’observation participante

Une grille d’observation sera utilisée pour recueillir les données de l’observation participante. Celle-ci sera adossée au modèle de la dynamique motivationnelle de Viau et plus particulièrement aux indicateurs de motivation, précisés dans la grille d’observation ci-dessous. Elle sera la ligne directrice de notre observation durant les temps de plan de travail.

Afin de ne pas manquer certaines manifestations et comportements d’élèves durant nos jours de classe et pour analyser les observations le plus précisément possible, la classe sera filmée lors des temps de plan de travail.

Voici la grille d’observation :

Indices d’observations sur la motivation des élèves lors des plans de travail	Nombre d’élèves répondant à l’indice d’observation
Les élèves manifestent des comportements d’évitement de l’activité : se lever, aller aux toilettes, bavarder, jouer avec sa trousse, ranger son casier, dessiner.	
Les élèves sont persévérants dans les activités proposées : ils vont jusqu’au bout de leur travail même s’ils rencontrent des difficultés.	
Les élèves sont cognitivement engagés dans leur travail : ils sont concentrés.	
Lorsque les élèves terminent une activité, ils en choisissent une nouvelle.	

2.2 Les entretiens semi-directifs

Pour mener les entretiens semi-directifs, nous aurons besoin de guides d'entretien regroupant nos questions afin de ne pas nous écarter du sujet de recherche lors de nos échanges avec les interrogés.

Il y aura deux guides d'entretien : un pour les enseignants et un pour les élèves. En effet, étant donné l'âge de ces derniers (6 et 7 ans) nous devons adapter nos questions afin qu'ils les comprennent au mieux pour y répondre.

Les questions sont élaborées autour de nos hypothèses, basées sur la dynamique motivationnelle de Viau (2004), et selon deux thématiques distinctes : les plans de travail et les ceintures de compétences.

La première partie du guide d'entretien, destinée aux enseignants, concerne la mise en œuvre des plans de travail, la perception de valeur de l'activité puis la perception de contrôlabilité de l'activité. La seconde partie, concerne les ceintures de compétences et la perception de compétence.

Le guide d'entretien adressé aux élèves se compose, quant à lui, d'une première partie les questionnant sur les plans de travail et d'une seconde partie sur les ceintures de compétences.

Voici ci-dessous les guides d'entretien :

Le guide d'entretien enseignant

Questions principales	Questions complémentaires
Généralités : Introduction, remerciements, justification de l'enregistrement, principe de confidentialité et d'accès aux données.	
Les plans de travail :	
Pourquoi avez-vous décidé de mettre en place les plans de travail dans votre classe ?	
Comment vos plans de travail sont-ils conçus ?	Quelles activités privilégiez-vous ? Avec quels critères construisez-vous les plans de travail ?
Selon vous, qu'apportent-ils aux élèves ?	Pensez-vous que les plans de travail ont un impact dans la motivation de vos élèves, et qu'est-ce qui vous permet de l'affirmer ?

	<p>Pensez-vous qu'ils éprouvent plus d'intérêt à effectuer leur travail au travers de ce dispositif et pour quelle(s) raison(s) ?</p> <p>Pensez-vous qu'ils sont plus engagés dans les activités ?</p> <p>Vous paraissent-ils plus persévérants ?</p> <p>Est-ce un bon dispositif de progression pour les élèves ?</p>
<p>Au-delà des progrès qu'ils permettent aux élèves de faire, comment sont-ils travaillés par vos élèves ?</p>	<p>Pensez-vous que vos élèves ont l'impression d'avoir plus de liberté dans leur apprentissage ?</p> <p>Accordez-vous beaucoup de responsabilité et de contrôle à vos élèves avec ce dispositif ?</p> <p>Pensez-vous que rendre l'élève responsable de son travail le motive à s'engager davantage dans les activités ?</p> <p>Pensez-vous que les plans de travail influencent la perception qu'ont les élèves sur le contrôle de leur activité ?</p>
<p>Les ceintures de compétences :</p>	
<p>Pourquoi avez-vous décidé de mettre en place les ceintures de compétences dans votre classe ?</p>	
<p>Comment sont-elles conçues ?</p>	<p>Les utilisez-vous autrement que pour les évaluations ?</p>
<p>Pensez-vous qu'elles exercent une influence dans la motivation des élèves et qu'est-ce qui vous permet de l'affirmer ?</p>	<p>Pensez-vous qu'ils sont plus engagés dans les activités ?</p> <p>Vous paraissent-ils plus persévérants ?</p>
<p>Comment expliquez-vous ce surplus de motivation ?</p>	<p>Pensez-vous que les ceintures influencent la perception qu'ont les élèves de leur propre compétence et pourquoi ?</p> <p>Par l'intermédiaire des ceintures, les élèves peuvent décider de passer une évaluation quand ils se sentent prêts. Cela permet-il aux</p>

	<p>élèves d'avoir une meilleure perception de leur compétence ?</p> <p>Octroyez-vous beaucoup de responsabilités à vos élèves dans la progression de leur travail ?</p> <p>Ce dispositif permet aux élèves de s'aider. Cela leur permet-il également de renforcer la perception qu'ils ont de leur compétence ?</p>
--	---

Le guide d'entretien élève

Questions principales	Questions complémentaires
<p>Généralités : Introduction, remerciements, justification de l'enregistrement</p>	
<p>Les plans de travail :</p>	
Aimes-tu travailler avec des plans de travail et pourquoi ?	
Peux-tu m'expliquer ce que tu préfères dans les plans de travail ?	<p>Est-ce le libre choix d'effectuer les activités dans l'ordre que tu souhaites ? Si oui, pourquoi ?</p> <p>Est-ce le fait de pouvoir aider les autres ou de travailler avec les autres ?</p>
Aimes-tu travailler avec les ceintures de compétences et pourquoi ?	<p>Aimes-tu être aidé, ou aider les autres ?</p> <p>As-tu l'impression de pouvoir réussir les activités que l'on te propose dans la ceinture où tu te situes ?</p> <p>Aimes-tu le fait de pouvoir progresser dans les différents niveaux de ceinture ?</p> <p>Aimes-tu le fait de pouvoir demander à passer dans la ceinture supérieure quand tu te sens prêt ou préfères-tu que l'on t'impose une évaluation ?</p>

2.3 La population interrogée

Nous interrogerons trois enseignants travaillant selon les pédagogies coopératives car ils sauront mieux répondre à nos questions que des enseignants n'utilisant pas les plans de travail et les ceintures de compétences en classe.

Nous interrogerons également six élèves de notre classe : trois élèves de CP et trois élèves de CE1. Ayant une classe multi-niveaux, nous aurons donc l'opportunité de recueillir l'avis d'élèves de CP et de CE1.

Interroger des enseignants et des élèves nous permettra d'enrichir notre analyse. En effet, l'opinion des enseignants diffère de celle des élèves. Les enseignants vont notamment baser leurs propos autour des observations qu'ils font eux même de leurs élèves en classe, tandis que les élèves vont baser leur propos sur la perception qu'ils ont des plans de travail. De ce fait, nous pourrons mettre en évidence les avantages et/ou les inconvénients des dispositifs tant du point de vue de l'enseignant que des élèves.

2.4 Déroulement des entretiens

Les entretiens menés avec les élèves ont duré entre trois et quatre minutes et ont été réalisés pendant la récréation avec leur consentement. En effet, ils avaient été prévenus que nous nous entretiendrions durant une partie de leur récréation. Nous voulions éviter des biais afin d'obtenir les données les plus fiables possibles.

Les entretiens avec les enseignants ont duré quant à eux entre 30 et 45 minutes. Ils ont tous été réalisés le soir après l'école afin d'avoir davantage de temps pour ne pas biaiser certaines de leurs réponses.

Les trois premiers entretiens ont été menés avec des élèves de CP, respectivement nommés EL1, EL2 et EL3 et les trois suivants avec des élèves de CE1 soit EL4, EL5, EL6.

Tous les élèves interrogés travaillent depuis la petite section de maternelle, avec des plans de travail et des ceintures. De plus, toutes les enseignantes de l'école enseignent selon les pédagogies coopératives et travaillent ensemble pour permettre une continuité pédagogique pour leurs élèves.

Le septième entretien a été mené avec la directrice de l'école où nous enseignons. Nous l'appellerons E1. Elle enseigne depuis plus de 20 ans selon les pédagogies coopératives. Elle exerce en maternelle dans une classe multi-niveaux de moyenne et grande section et utilise les plans de travail et les ceintures pour ses deux niveaux. Cela a été enrichissant pour nous de découvrir comment étaient mis en place les plans de travail à la maternelle.

La huitième personne interrogée est l'enseignante titulaire de notre classe de CP/CE1, que nous nommerons E2. Elle a commencé à enseigner selon les pédagogies coopératives durant sa quatrième année d'enseignement. Cela fait donc plus de 30 ans qu'elle travaille avec les dispositifs de ces pédagogies. Elle a amélioré ses pratiques et les dispositifs qu'elle a mis en place de nombreuses fois pour s'adapter toujours mieux aux besoins de ses élèves.

Elle a également longtemps travaillé en collaboration avec la directrice de l'école afin de permettre une continuité pédagogique entre leurs classes. Elles ont construit ensemble les outils émanant des pédagogies coopératives et notamment les supports et progressions des plans de travail et des ceintures de compétences et de grandissement. Le suivi se fait actuellement de la petite section à la classe de CE1.

La neuvième et dernière personne interrogée, nommée E3, est une enseignante de CE2/CM1/CM2 travaillant dans une école faisant partie d'un réseau d'éducation prioritaire. Elle utilise les plans de travail et les ceintures depuis le début de sa carrière et cela fait 6 ans qu'elle enseigne dans une classe triple niveau. Enfin, elle fait partie de l'institut coopératif de l'école moderne qui est une association créée par Célestin Freinet. L'objectif de cet institut est donc de diffuser la pédagogie Freinet et ses outils par l'intermédiaire de stage, de revues documentaires, mais également de l'enrichir au travers de réflexions et d'innovation pédagogique entre enseignants.

IV. Résultats et analyses

1. Résultats

1.1 L'observation participante

Voici ci-dessous le compte rendu d'observation des élèves lors d'un temps de plan de travail, incluant les observations réalisées à la suite du visionnage de la vidéo résultant du film de la classe durant un temps de plan de travail.

Cette observation a été menée lorsque les élèves travaillaient sur leur plan de travail de français, d'une durée de trente minutes.

Grille d'observation :

Indices d'observations sur la motivation des élèves lors des plans de travail	Nombre d'élèves répondant à l'indice d'observation
Les élèves manifestent des comportements d'évitement de l'activité : se lever, aller aux toilettes, bavarder, jouer avec sa trousse, ranger son casier, dessiner.	4
Les élèves sont persévérants dans les activités proposées : ils vont jusqu'au bout de leur travail même s'ils rencontrent des difficultés.	18
Les élèves sont cognitivement engagés dans leur travail : ils sont concentrés.	18
Lorsque les élèves terminent une activité, ils en choisissent une nouvelle.	4
	22 élèves présents

1.2 Retranscription des entretiens

La retranscription des neuf entretiens menés avec des enseignants et des élèves figure en annexe.

Afin de conserver l'anonymat des personnes interrogées pendant les entretiens nous avons décidé de coder ceux-ci comme suit :

- LD : Lysa Durand.
- E1, E2, E3 : les trois enseignantes interrogées.
- EL1, EL2, EL3, EL4, EL5, EL6 : les six élèves interrogés.

2 Analyse et croisement des données

2.1 Analyse de l'observation participante

Nous allons analyser l'observation participante selon les indices d'observation et les résultats indiqués dans notre grille d'observation ci-dessus. D'autres observations ont été effectuées sur d'autres jours où nous avons classé et les données recueillies corroborent celles de la première observation. Elles figurent en annexe.

Tout d'abord, nous avons remarqué sur l'ensemble de nos observations que la majorité des élèves se mettait rapidement au travail lors des temps de plans de travail et se montrait

motivée. Cela se manifestait par différents comportements. En effet, les élèves étaient enthousiastes de continuer l'activité en cours pour la terminer ou d'en commencer une nouvelle. Aussi, on peut remarquer que peu d'élèves terminaient leur activité avant la fin du temps de plan de travail. Cette minorité s'explique par le fait qu'ils ne finissaient pas leur activité en même temps et au même moment (le même jour). Chacun avançait donc à son rythme. Ces élèves étaient d'ailleurs fiers de nous montrer la nouvelle activité qu'ils allaient commencer ce qui démontre bien que laisser les élèves choisir l'ordre de réalisation de leurs activités est un facteur motivationnel. De plus, ils ne tardaient pas à se remettre au travail, ce qui montre également leur intérêt porté aux plans de travail. Ces élèves étaient cognitivement engagés et persévérants dans leur travail bien qu'une minorité d'élèves, souvent les mêmes repérés lors de chaque observation, adoptaient des comportements d'évitement des activités. Certains bavardaient sur des sujets qui n'avaient rien à voir avec leur exercice. Un élève jouait souvent avec le contenu de sa trousse tandis qu'un autre élève se levait régulièrement pour aller observer ce que faisaient les autres, mais ne s'occupait pas de l'activité qu'il devait faire. Néanmoins, quand nous les surveillions, nous pouvions remarquer qu'ils travaillaient correctement sans difficultés.

Étant donné la récurrence de leur comportement, le plan de travail ne semblait donc pas être un outil de travail qui leur convenait. Ces élèves n'étaient pas encore prêts et assez matures pour travailler en autonomie et effectuer d'eux même toutes les activités de leur plan de travail. Il leur fallait un cadre de travail plus fermé et directif pour qu'ils réalisent leurs exercices.

De plus, lorsque l'on a visionné la vidéo de la classe, nous nous sommes rendu compte, qu'un élève, faisant partie de ceux qui adoptaient des stratégies d'évitement de l'activité, semblait toujours concentré et engagé dans son travail quand nous étions proches de lui mais qu'il se mettait à jouer avec ses stylos dès que nous avions le dos tourné vers d'autres élèves. Cette vidéo nous a donc permis de récolter des données que nous n'aurions pas remarquées si nous n'avions pas filmé la classe.

2.2 Thématiques d'analyse des entretiens

À la lumière de nos hypothèses, de nos entretiens et de nos guides d'entretien nous analyserons les thématiques suivantes :

➔ Entretiens élèves :

- Les raisons de l'intérêt porté ou non aux deux dispositifs (plan de travail et ceintures) :
la perception de valeur de l'activité
- La perception de sa compétence

- La perception de contrôlabilité de l'activité

→ Entretiens enseignants :

- Les raisons de la mise en place des plans de travail et des ceintures
- La conception et la nature des plans de travail et des ceintures
- La motivation des élèves
- La perception de valeur de l'activité
- La perception de contrôlabilité de l'activité
- La perception de sa compétence

2.3 Analyse longitudinale des entretiens

2.3.1 Entretiens menés avec les élèves

Entretien n°1

EL1 est un élève de CP qui aime travailler avec les plans de travail pour les raisons suivantes :

- Pouvoir changer d'activité d'un jour à l'autre
- Aider les autres
- La diversité des activités qui lui sont proposées dans son plan de travail

Sa perception de valeur des activités paraît donc élevée puisqu'il semble porter un grand intérêt à ce dispositif.

Par ailleurs, il semble également porter de l'importance au dispositif des ceintures car étant une grande ceinture il peut et apprécie apporter de l'aide à ceux qui en ont besoin. Aussi, le fait de pouvoir passer d'une ceinture à l'autre le conforte à penser qu'il grandit et devient de plus en plus « fort ». Il prétend également réussir toutes les activités qu'il effectue jusqu'à demander à son enseignante des exercices du niveau de classe supérieur. Cet élève semble donc avoir une perception de ses compétences élevée.

La valeur de contrôlabilité de l'activité est également élevée chez EL1 puisque d'une part il choisit l'ordre des activités qu'il effectue et d'autre part il décide, quand il se sent prêt, de passer dans la ceinture supérieure.

Entretien n°2

EL2 est une élève de CP et ce qu'elle préfère à travers les plans de travail c'est de choisir de réaliser les activités dans l'ordre qu'elle souhaite. Aussi, elle apprécie et trouve intéressant le contenu de celles-ci. Elle semble donc avoir une perception de valeur de l'activité élevée.

Sa perception de compétence paraît également élevée car elle estime que les exercices qu'elle effectue ne sont pas « difficiles » et elle apprécie aider les autres grâce au dispositif des ceintures qui permettent aux élèves de savoir qui ils peuvent aider et par qui ils peuvent se faire aider.

Quant à sa perception de contrôlabilité de l'activité, elle semble fortement alimentée par le fait de pouvoir passer dans les ceintures supérieures quand elle se sent prête.

Entretien n°3 :

Cet élève de CP, EL3, trouve les plans de travail inintéressants. Cela est notamment dû au fait qu'il n'aime pas écrire et qu'il estime devoir faire de l'écriture dans chaque activité proposée. Sa perception de valeur de l'activité est donc faible.

En revanche, le dispositif des ceintures semble plutôt lui convenir et sa perception de compétence des activités est élevée puisqu'il admet apprécier aider les autres quand il est sollicité et réussir les activités qui lui sont proposées.

Enfin, sa perception de contrôlabilité de l'activité est également élevée grâce au fait qu'il puisse demander à passer dans la ceinture supérieure quand il s'y sent capable.

Entretien n°4 :

Le choix de réaliser les activités du plan de travail dans l'ordre souhaité et le travail collectif semble convenir à EL4. Cet élève de CE1 semble également apprécier le système des ceintures puisqu'il estime que cela l'aide à travailler, à grandir et à progresser. Sa perception de valeur de l'activité s'avère donc élevée puisqu'il trouve de l'intérêt et de l'utilité à ce dispositif.

En admettant qu'il réussit toutes les activités lui étant proposées et qu'il peut aider les autres car il est « grande ceinture », sa perception de compétence paraît élevée.

Enfin, sa perception de contrôlabilité de l'activité semble également élevée puisqu'il décide de passer dans la ceinture suivante quand il se sent prêt.

Entretien n°5

Le plan de travail paraît être un outil intéressant pour EL5, élève de CE1, puisque cela lui procure le désir d'apprendre. Les activités lui étant proposées semblent lui plaire.

Ce qu'il apprécie avec le dispositif des ceintures c'est d'évoluer de ceinture en ceinture car cela lui procure l'impression de grandir.

Les deux dispositifs influent donc positivement sur sa perception de valeur de l'activité.

EL5 estime pouvoir réaliser sans difficultés les exercices proposés dans ses plans de travail ce qui renforce sa perception de compétence. De plus, il apprécie apporter son aide aux autres.

Enfin, effectuer les activités du plan de travail dans l'ordre souhaité semble augmenter sa perception de sa contrôlabilité des activités.

Entretien n°6

EL6 est une élève de CE1 qui aime effectuer les activités de son plan de travail mais également choisir l'activité par laquelle elle veut commencer. Sa perception de valeur de l'activité semble donc plutôt élevée.

EL6 semble également apprécier travailler avec le système de ceintures puisqu'elle estime grandir en évoluant dans ces ceintures. De plus, elle n'hésite pas à apporter son aide aux autres élèves quand ils en ont besoin.

Sa perception de compétence ne semble ni trop faible ni trop élevée car elle apprécie pouvoir progresser dans les ceintures et estime réussir les activités mais souligne que certains exercices sont parfois compliqués pour elle.

Enfin, sa perception de contrôlabilité semble élevée du fait qu'elle puisse passer dans la ceinture supérieure à la sienne quand elle se sent prête.

2.3.2 Entretiens menés avec les enseignantes

Entretien n°7

E1 a mis en place les plans de travail et les ceintures de compétences dans sa classe par « mimétisme ». Une de ses collègues travaillait avec ces outils dans sa classe ce qui l'a beaucoup inspirée et influencée. Elle y voyait un grand intérêt car tous les élèves de l'école travaillaient sur le même fonctionnement ce qui leur permettait d'avoir les mêmes habitudes de travail de la petite section à la grande section et actuellement jusqu'au CE1.

Ces dispositifs permettent aux élèves de travailler en autonomie, mais surtout d'avancer à leur rythme autant pour ceux terminant leurs travaux rapidement que pour ceux un peu plus en difficulté.

Les élèves ont un plan de travail individuel et des ceintures de compétences exclusivement consacrés au français et aux mathématiques. Les ceintures sont évolutives de la petite section au CE1 puisque les 3 classes de l'école travaillent selon la même organisation ce qui permet également une continuité pédagogique.

Le plan de travail de français a lieu le matin, et est tourné vers l'écriture et la lecture. Parmi des activités proposées par E1, les élèves choisissent celles de leur plan de travail.

Un second plan de travail est dédié l'après-midi aux jeux mathématiques. E1 balise les jeux selon le niveau des élèves (moyenne ou grande section) et ce sont ensuite eux qui choisissent les jeux qui feront partie de leur plan de travail.

Selon E1, la motivation des élèves vis-à-vis des plans de travail est due au choix des activités ou jeux de leur plan de travail. Les écoliers sont engagés dans leur travail car « ils sont maîtres de leur choix ». En effet, l'enseignante ne leur impose pas, hormis le temps de plan de travail, les activités de ce dernier. De plus, E1 observe qu'ils se mettent tous au travail et qu'ils ne s'en plaignent pas.

Quant aux ceintures de compétences, les élèves de maternelle ne se rendent pas encore compte de quoi il s'agit puisqu'ils n'ont pas connaissance des évaluations alors ce sont des ceintures de « grandissement », comportant diverses compétences de vivre ensemble et de savoir-faire autonomes, qui sont explicitement mises en place avec les élèves. Elles sont un réel facteur de motivation pour ces derniers puisque leur objectif est « d'arriver à faire le plus de choses » dans la classe. Chaque ceinture permet de nouveaux droits.

La perception de valeur de l'activité est également liée à cette notion de choix mais également au désir d'aller au bout de l'activité. Ils sont persévérants et se donnent pour certains des « défis » pour les terminer. Ce sont ces deux facteurs qui nourrissent l'intérêt des élèves à effectuer les exercices.

La perception de contrôlabilité de l'activité se traduit quant à elle par le choix de l'ordre des activités mais également par le temps que vont passer les élèves à les réaliser. E1 précise que les élèves peuvent passer beaucoup de temps sur la même activité « en faisant des choses de plus en plus compliquées ». De plus, les élèves s'autocorrigent notamment en mathématiques ce qui renforce leur perception de contrôlabilité des activités.

Enfin, la perception de sa compétence serait liée aux ceintures de grandissement permettant à l'élève de savoir où il en est, de constater ce qui lui reste à valider pour évoluer dans les différentes ceintures supérieures à la sienne.

Entretien n°8 :

E2 a mis en place les plans de travail afin de mieux gérer l'organisation de sa classe multi-niveaux. Ils permettent aux élèves de progresser à leur rythme, d'apprendre à s'organiser, de gérer leur temps et de gagner en autonomie.

Quant à E2, cela lui permet des temps de remédiation avec les élèves qui en ont besoin mais également d'adapter les plans de travail suivants selon le besoin de chaque élève.

Les ceintures qu'E2 a décidé de nommer « ceintures de grandissement » ont été mises en place dans le but précis de donner sens au mot « grandir » dans la classe, c'est-à-dire ce qu'implique pour un élève d'être dans telle ou telle classe.

Les plans de travail, s'étalant sur 15 jours, concernent les mathématiques et le français quotidiennement. Ils sont individuels et organisés autour d'activités d'entraînement permettant aux élèves de réinvestir des notions déjà abordées. Néanmoins, ce ne sont pas les élèves qui choisissent les activités de leur plan de travail mais E2 qui leur impose. Ils peuvent toutefois choisir l'ordre d'exécution de leurs activités.

Les ceintures de grandissement sont évolutives et permettent aux élèves de savoir les objectifs de comportement et d'autonomie à adopter en classe pour valider les ceintures.

Les ceintures de compétences disciplinaires sont utilisées uniquement pour le français et les mathématiques mais E2 affirme qu'elle ne s'y tient pas assez, elle privilégie les ceintures de grandissement qu'elle affiche dans la classe pour que les élèves et elle-même puissent s'y référer en permanence.

Les plans de travail semblent motiver les élèves puisque cela augmente leur désir d'apprendre et ce, pour plusieurs raisons :

- Avoir le choix de réaliser les activités dans l'ordre souhaité.
- S'organiser de façon autonome dans son travail c'est-à-dire rendre l'élève responsable de l'organisation de son travail.
- Avoir le choix de travailler individuellement ou collectivement

Le dispositif des ceintures de grandissement est un facteur de motivation pour les élèves car selon E2 « elles font sens ». Les enfants savent ce qu'ils doivent faire pour passer dans la ceinture supérieure. Ils savent également qu'elles leur permettent de grandir, de devenir grande ceinture de la classe et de disposer ainsi de nouveaux droits.

La perception de valeur de l'activité est élevée chez les élèves, notamment due à la « liberté » de s'organiser dans son travail, de choisir par quelle activité ils vont commencer, ce qui renforce leur intérêt pour celle-ci. De plus, ils sont persévérants, ils ont envie de finir leur travail. E2 insiste d'ailleurs sur le fait qu'ils vont au bout de ce qu'ils ont commencé.

La perception de contrôlabilité de l'élève se traduit également par le choix de l'ordre des activités à réaliser. Néanmoins, E2 précise que les élèves qui ne sont pas capables de s'organiser dans leur travail n'ont pas de contrôle sur leurs activités car ils ont encore le besoin d'être cadrés pour se mettre au travail.

Enfin, la perception de compétence des élèves est renforcée par le fait que les exercices qui leur sont proposés dans leur niveau de ceinture sont adaptés à leurs besoins. De plus, l'entraide mise en place à partir des ceintures, semble toujours selon E2 renforcer cette perception car les élèves savent qu'ils ont des compétences pour aider leurs camarades. Ils sont « contents » de pouvoir apporter leur aide.

Entretien n°9 :

E3 a mis en place les plans de travail pour mieux gérer sa classe multi niveaux (CE2/CM1/CM2). Le plan de travail est, avant tout, pour cette enseignante, un outil d'organisation du travail individualisé mené avec les ceintures de compétences. Il permet aux élèves de savoir ce qu'ils ont fait et ce qu'il leur reste à faire.

De plus, elle a également mis en place les ceintures pour respecter le rythme de chaque élève autant pour ceux en difficulté que pour ceux qui avancent rapidement. E3 désire un outil de différenciation qui ne soit pas stigmatisant. Le fait que chacun travaille quelque chose de différent permet qu'aucun élève ne soit « montré du doigt ». De plus, l'enseignante souligne que cet outil « dédiabolise » l'évaluation puisque les enfants passent ou repassent des tests quand ils se sentent prêts.

Enfin, les temps de plan de travail, mené avec les ceintures, permettent à E3 de se libérer du temps pour aider des élèves qui en auraient besoin.

Le plan de travail doit être très simple et compréhensible pour les élèves. E3 instaure donc chaque matin, deux plans de travail (alternant un jour sur deux), mobilisés pour travailler le français ou les mathématiques et s'étendant sur trois semaines. Les activités des plans de travail sont choisies par les élèves et parmi les fichiers de ceintures. Il y a un fichier de ceintures par domaine d'apprentissage dans la discipline travaillée.

Elles sont évolutives de la fin du CE1 au début 6^{ème} étant donné que les élèves qu'elle accueille en CE2 restent dans sa classe jusqu'au CM2.

Toujours selon E3, ce n'est pas le plan de travail qui motive les élèves à s'engager dans leur travail mais plutôt le fait de pouvoir évoluer de ceinture en ceinture à son rythme et de choisir les activités qu'ils vont mettre dans leur plan de travail.

En revanche E3 rappelle que, bien que la majorité des élèves soit engagée dans leurs apprentissages, certains ne le sont pas à « 100% » car ces méthodes de travail ne conviennent pas toujours à tous les élèves.

Par ailleurs, ces derniers portent, comme le souligne E3, de l'intérêt au dispositif des ceintures puisqu'ils avancent à leur rythme, choisissent l'activité qu'ils vont effectuer parmi

celles de leur niveau de ceinture et savent où ils vont grâce à la progression des ceintures dont ils ont connaissance puisqu'elles sont affichées dans la classe et dans leur cahier. Cela enrichit donc leur perception de valeur des activités.

La perception de contrôlabilité est quant à elle alimentée par le choix des activités de leur plan de travail et l'ordre dans lequel ils les effectuent. Néanmoins, si lors du bilan, E3 constate qu'un domaine de la discipline choisie n'a pas été abordé ou très peu alors l'élève se voit imposer le domaine non travaillé lors du plan de travail suivant. Une part de la contrôlabilité de l'élève est également liée à l'autocorrection. Tous les fichiers d'entraînement sont autocorrectifs ce qui leur permet d'avoir aussitôt un retour sur leur travail.

Aussi, ce sont également les élèves qui décident, quand ils sont prêts, de passer un test. Ce n'est pas E3 qui leur impose ce qui renforce également la perception de contrôlabilité de l'élève sur son travail.

Enfin, la perception de leur compétence est augmentée par le dispositif des ceintures qui permet aux élèves de savoir où ils en sont et ce qui leur reste à faire d'autant plus que les activités leur étant proposées ne leur sont pas « infaisables » comme le souligne E3. Aussi, l'entraide semble agir positivement sur leur perception de compétence puisqu'ils apprécient « transmettre leur savoir » à ceux qui demandent de l'aide.

2.4 Analyse transversale

Nos thématiques d'analyse transversale sont les mêmes que nos thématiques d'analyse longitudinale car nous n'avons pas eu le besoin d'ajouter une nouvelle thématique suite à cette première analyse. Aucune nouvelle thématique en lien avec notre recherche n'a émergé des entretiens et de l'observation.

→ Les raisons de la mise en place des plans de travail et des ceintures

E2 et E3 ont éprouvé le besoin de mettre en place les plans de travail pour mieux gérer l'organisation de leur classe multi-niveaux. E1 a quant à elle mis en place les plans de travail et les ceintures car elle trouvait important que tous les élèves de l'école aient les mêmes habitudes de travail.

Le plan de travail permet aux élèves de progresser à leur rythme (E1, E2) d'apprendre à s'organiser, de gérer son temps (E1, E2, E3) et de gagner en autonomie (E1, E2). Connac (2009), précise en effet que le plan de travail est un outil permettant aux élèves de prévoir ce qu'ils ont l'intention de faire mais également d'anticiper et gérer l'utilisation de leur temps.

E2 et E3 s'accordent pour dire que les temps de plan de travail leur permettent de se libérer pour avoir des temps de remédiation et adapter les plans de travail suivants selon le besoin des élèves (E2) ou pour aider un élève en besoin (E3). Selon Connac (2012), les temps de plan de travail peuvent en effet permettre aux enseignants « [...] d'animer de petits groupes didactiques, autour d'éléments du savoir précis » (p.83).

Quant aux ceintures, E1 et E2 utilisent des ceintures de comportement et trouvent important de les mettre en place en classe pour montrer aux élèves ce que ça implique de grandir et de passer dans la classe supérieure. En revanche, E3, tout comme E2, utilise les ceintures de compétences pour respecter le rythme de chacun de ses élèves et comme outil de différenciation non stigmatisant pour eux.

→ La conception et la nature des plans de travail et des ceintures

Les trois enseignantes ont toutes une organisation, liée au plan de travail, plus ou moins différente.

E1, qui utilise les plans de travail dans sa classe de maternelle, n'impose pas de limite de temps à ses élèves pour la réalisation de leurs activités. E2 organise quant à elle des plans de travail sur une durée de 15 jours et enfin E3 étale ses plans de travail sur 3 semaines.

En revanche, les disciplines concernées par les plans de travail sont le français et les mathématiques pour les 3 enseignantes.

Ces dernières proposent des plans de travail individuels comme le faisait Freinet lorsqu'il a mis en place ce dispositif en 1937.

Chaque jeu ou fichier d'entraînement est balisé selon une couleur de ceinture (E3) ou une couleur selon le niveau de classe (E1) et chaque enfant choisit parmi les activités balisées, et selon sa couleur de ceinture ou de niveau, les activités de son plan de travail et l'ordre de réalisation de celles-ci. Toutefois, et comme évoqué dans notre cadre théorique, le plan de travail ne permet pas aux élèves de faire tout ce qu'ils veulent et comme ils en ont envie. Connac (2009) rappelle en effet, que les enseignants proposent à leurs élèves plusieurs activités en lien avec les programmes scolaires et, au travers des plans de travail, les élèves choisissent leur propre parcours d'apprentissage.

E2 impose quant à elle les activités des plans de travail à ses élèves, ils peuvent seulement choisir l'ordre de réalisation de ces dernières et les effectuer seuls ou collectivement. Rappelons d'ailleurs que dans sa définition du plan de travail, Connac (2009) indique que les activités peuvent en effet être réalisées seul ou avec un camarade. Cela permet donc d'alterner entre phase de travail individuel et collective.

Par ailleurs, les trois enseignantes ont décidé de mener les plans de travail en deux temps : E1 et E2 organise le plan de travail de français le matin et celui de mathématiques l'après-midi tandis qu'E3 alterne une matinée sur deux les plans de travail de mathématiques et de français.

Au niveau des ceintures, E1 et E2 utilisent, au contraire d'E3, des ceintures de comportement qu'elles nomment « ceintures de grandissement ». Elles correspondent au vivre ensemble et à l'autonomie des élèves et ont pour objectif de donner du sens au mot « grandir » aux écoliers. Ils ont des objectifs concrets dont ils ont connaissance et sont acteurs de leur progression. En effet, et selon Connac (2009) :

Les ceintures de comportement tendent à faire correspondre à chaque couleur un degré général de maîtrise de ses propres comportements au sein d'une classe coopérative. À partir de cette symbolisation, les enfants deviennent capables de mesurer leur progrès, voient leurs efforts sanctionnés par une plus grande confiance accordée et une augmentation de leurs espaces de liberté dans la classe (p.280).

Selon E1 et E2, l'évolution de ceinture leur donne en effet accès à de nouvelles responsabilités, raison pour laquelle E3 refuse de mettre en place des ceintures de comportement estimant que dans la société chacun part des mêmes droits et est sanctionné si une faute est commise ce qui peut à l'inverse enlever certains droits.

E2 et E3 utilisent au contraire de E1, les ceintures de compétences, au même titre que les plans de travail, uniquement pour le français et les mathématiques. E3 a un fichier pour chaque ceinture et par domaine d'apprentissage pour les mathématiques et le français parmi lesquels les élèves choisissent, comme expliqué précédemment, les activités de leur plan de travail selon leur propre ceinture. E2 a un fichier de ceinture personnel non accessible aux élèves puisque c'est elle qui leur impose les activités des plans de travail selon leur niveau de ceinture.

→ La motivation des élèves

Selon les 3 enseignantes (E1, E2, E3) la motivation des élèves ne serait pas due à proprement parler au plan de travail mais plutôt à la notion de « choix ». En effet, le choix semble être un facteur important dans la motivation des élèves puisqu'ils peuvent d'une part choisir les activités de leur plan de travail (E1, E3) mais également l'ordre de réalisation de ces dernières (E1, E2, E3). Cela est également confirmé par nos observations et nos entretiens avec l'ensemble des élèves. Nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée à la perception de contrôlabilité.

Selon E1 et E2, les ceintures de grandissement seraient également un facteur de motivation puisque les élèves veulent se sentir « grands » et disposer de nouveaux droits dans la classe.

Pour E3, c'est plutôt le fait d'évoluer de ceinture en ceinture, à son rythme, sans stress qui motiverait les élèves à travailler.

E2 ajoute que laisser les élèves être responsables de l'organisation de leur travail (choisir l'ordre de réalisation des activités) et le choix de travailler seul ou à plusieurs sont également des facteurs de motivation pour les élèves.

Enfin, à la suite de nos observations nous avons constaté que la majorité des élèves était persévérante et cognitivement engagée lors des temps de plan de travail.

Dans notre cadre théorique nous avons défini la motivation scolaire en choisissant la définition de Viau. Au travers de celle-ci, Viau (2009) explique notamment que laisser suffisamment de temps aux élèves pour effectuer leurs activités, les laisser collaborer avec les autres et faire des choix, s'engager et persévérer dans les activités sont des conditions motivationnelles.

Ainsi, selon les trois enseignantes et nos observations, ces conditions se réunissent au travers des plans de travail et des ceintures de compétences.

Par ailleurs, la motivation des élèves face aux plans de travail et aux ceintures de compétences semble intrinsèque puisque d'après nos entretiens et nos observations, les élèves trouvent du plaisir et de la satisfaction à agir (Connac, 2009), à effectuer leur travail puisqu'ils ont le désir d'apprendre, de grandir et de progresser.

Néanmoins, le dispositif des plans de travail n'est pas un outil de travail convenant à tous puisque bien qu'E3 affirme que ces dispositifs sont facteurs de motivation, ils ne conviennent pas à certains élèves. Cela peut être dû, comme évoqué dans notre cadre théorique à des travaux trop complexes (Connac, 2009) et donc sûrement pas assez adaptés au profil des élèves concernés. Cela peut également être dû à un manque de maturité, notamment ceux qui comme nous l'avons observé, n'arrivent pas à travailler en autonomie et à s'organiser seul et qui ont donc besoin d'un cadre de travail plus dirigé. Dans notre cadre théorique et d'après Viau (2009), nous expliquons notamment l'importance pour l'enseignant de trouver le degré d'autonomie nécessaire pour chaque élève afin de maintenir sa motivation, son engagement et sa persévérance dans ses apprentissages.

→ La perception de valeur de l'activité

Rappelons tout d'abord, que lorsque nous avons étudié la motivation dans notre cadre théorique, la perception de valeur de l'activité, étant une des sources de motivation des élèves, a été définie comme étant le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de son activité (Viau, 1999).

Selon E1 et E3 la valeur de l'activité serait nourrie par le fait de laisser les élèves choisir les activités de leur plan de travail et selon E2 ce serait le choix de l'ordre des activités qui amplifierait la perception de valeur de l'activité. Tous les élèves interrogés affirment notamment apprécier choisir l'ordre de réalisation des exercices de leur plan de travail. Ils éprouvent tous de l'intérêt envers les plans de travail en appréciant les activités qui leurs sont proposées.

De plus, les élèves sont persévérants selon E1 et E2 puisqu'ils vont au bout de leurs activités et manifestent leur envie de les poursuivre et de les terminer. Cela montre à nouveau leur intérêt porté à leur travail. Dans notre cadre théorique, nous évoquons notamment, en nous basant sur les travaux de Viau (2009), qu'un élève s'intéresse à une activité s'il y trouve un intérêt et de l'utilité, c'est-à-dire à son plaisir intrinsèque d'effectuer et d'accomplir une tâche et à ce qu'il en tirera de positif pour lui-même.

La perception de valeur des activités du plan de travail semble donc élevée chez les élèves puisque certains estiment grandir et progresser avec les ceintures (EL1, EL4, EL5). Ils trouvent donc un vrai intérêt et de l'utilité à effectuer les activités de leur plan de travail liées avec les ceintures puisqu'ils savent pourquoi ils les réalisent.

→ La perception de contrôlabilité de l'activité

Dans notre cadre théorique, nous avons évoqué que la perception de contrôlabilité de l'activité était également une source de motivation scolaire. Celle-ci était définie comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau, 1994, p.44). Un élève aura donc une forte perception de contrôlabilité de son activité s'il a la sensation d'avoir un certain contrôle sur le déroulement de celle-ci.

Les trois enseignantes accordent toutes une part de responsabilité à leurs élèves. Elles laissent, par exemple, toutes le choix de l'ordre d'exécution des activités. L'élève peut donc commencer par les activités qu'ils préfèrent ou lui semblent plus faciles. La majorité des élèves interviewés (EL1, EL2, EL4, EL5, EL6) atteste en effet « aimer » pouvoir choisir l'ordre d'exécution des activités. Dans notre cadre théorique nous rappelons d'ailleurs une citation de Perrenoud⁵ : « Le plaisir du choix favorise l'acceptation de la contrainte scolaire et l'engagement de l'élève dans sa tâche ». Ainsi, autoriser l'élève à choisir les activités de son plan de travail ou l'ordre

⁵ http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/projetdep/?page_id=230 (consulté le 22/12/2021)

d'exécution de celles-ci, le motivera et lui permettra de s'engager dans son travail puisqu'il aura le sentiment d'avoir un certain contrôle sur son déroulement et sa réalisation.

De plus, selon E1 les élèves ont aussi le contrôle sur la durée de leurs activités et pour E3 le choix des activités de leur plan de travail participe également à l'enrichissement de la perception de contrôlabilité des élèves. Selon Connac (2009), le plan de travail est un outil permettant notamment « [...] l'exercice de la liberté de choix » (p.96). Toujours selon ce même auteur cet exercice se déroule comme suit : l'enseignant propose à ses élèves plusieurs activités en lien avec les programmes puis au travers du plan de travail les élèves choisissent leur propre parcours d'apprentissage.

Néanmoins, si les élèves ne font pas correctement leur plan de travail, ils se voient imposer un cadre : ils ne choisissent plus leurs activités ou l'ordre de résolution de celles-ci (E2, E3). C'est d'ailleurs ce que Connac (2009) rappelle en expliquant qu'un élève qui ne travaille pas assez se voit contraint, sur les plans de travail suivants, de suivre les consignes de son enseignant.

Enfin, passer un test pour valider sa ceinture, quand l'élève se sent prêt pour passer dans la suivante, participe à l'augmentation de la perception de contrôlabilité des activités de l'écolier (E3). De plus, tous les élèves interrogés lors des entretiens, apprécient de pouvoir passer une évaluation pour valider leur ceinture quand ils se sentent prêts.

→ La perception de sa compétence

La perception que l'élève a de ses compétences est une autre source du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau. Celle-ci consiste pour l'élève à juger s'il se sent capable ou non de réaliser et réussir les activités qu'on lui propose.

D'après les trois enseignantes, c'est le dispositif des ceintures, qu'elles concernent les compétences ou le comportement, qui paraît avoir un réel impact sur la perception qu'ont les élèves de leur compétence. Comme précisé par E1 et E3, les élèves savent où ils en sont et ce qui leur reste à faire pour valider telle ou telle ceinture. E2 ajoute que les exercices proposés sont adaptés à leur besoin. Cela semble confirmé par la majorité des élèves interviewés (EL1, EL2, EL3, EL4, EL5), s'accordant sur le fait qu'ils réussissent les exercices proposés dans leur niveau de ceinture. Rappelons, d'après Connac (2009), que le système de ceinture doit en effet permettre aux élèves de s'engager dans des activités d'apprentissage qu'ils sont en mesure d'entreprendre. En effet, pour valider une nouvelle ceinture les élèves essayent de maîtriser de nouvelles compétences ni trop simples ni trop difficiles selon leur niveau actuel et le travail engagé par les élèves doit permettre à leurs apprentissages d'évoluer (Connac, 2009).

Pouvoir aider semble également augmenter leur perception de compétence puisqu'ils savent qu'ils ont des compétences pour aider leurs camarades et sont heureux de pouvoir apporter leur aide (E2, E3). Connac (2009) explique notamment qu'aider correspond « [...] à la possibilité de rendre service ou de se rendre plus compétent en fonction des besoins qui émergent en classe. » (p.52).

Quant aux élèves interrogés, ils sont unanimes sur le fait « d'aimer » aider les autres grâce à leur ceinture qui représente un repère pour les élèves ayant besoin d'aide. Comme évoqué dans notre cadre théorique, chaque enfant peut être une source d'aide pour un autre enfant (Connac, 2009). Néanmoins, d'après ce même auteur, il est important que les ceintures soient affichées dans la classe pour qu'elles soient visibles par tous afin que chaque élève sache vers qui se tourner pour être aidé. Les trois enseignantes interviewées affichent notamment leurs ceintures dans la classe et dans un cahier spécifique aux élèves ce qui leur permet de savoir où ils en sont, ce qu'il leur reste à parcourir et par quel élève ils peuvent être aidés ou quels élèves ils peuvent aider.

2.5 Discussion

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogée sur l'impact de l'utilisation en classe des plans de travail et des ceintures de compétences, sur la motivation des élèves afin de répondre à la question suivante : en quoi certains dispositifs relevant des pédagogies coopératives agissent-ils positivement sur la dynamique motivationnelle des élèves ?

Nous avons donc mis en avant deux hypothèses pour y répondre et nous nous sommes appuyée pour cela, sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

Tout d'abord, et pour éclaircir notre problématique, rappelons, selon Viau (2009), que l'utilisation du terme « dynamique motivationnelle » plutôt que celui de « motivation » est pour insister davantage sur le fait que la motivation est intrinsèque à l'élève. Selon Connac (2009), lorsqu'un élève est animé par une motivation intrinsèque, c'est qu'il réalise une activité pour le plaisir qu'elle va lui procurer. Nous savons également, selon Viau (2009), que la dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par différents facteurs relatifs à la classe, à l'école, à la société et à la vie personnelle de l'élève. Les dispositifs relevant des pédagogies coopératives sur lesquels nous avons basé notre recherche sont les plans de travail et les ceintures de compétences et ces derniers relèvent en l'occurrence des facteurs liés à la classe.

Selon notre première hypothèse, les plans de travail renforcent la perception de contrôlabilité et de valeur de l'activité de l'élève. Cela suppose donc, dans un premier temps, que les élèves aient l'impression d'avoir un certain contrôle sur la réalisation de leurs travaux.

D'après nos entretiens avec les enseignantes, les plans de travail responsabilisent les élèves puisqu'ils ont tous le choix de l'ordre d'exécution de leurs travaux, ils gèrent leur temps, et peuvent pour certains choisir les activités de leur plan de travail. Ils sont donc autonomes et tout cela est confirmé par nos observations. Viau (2009) atteste d'ailleurs que la source la plus importante de la perception de contrôlabilité est l'autonomie car sans cela, la part de contrôle accordée aux élèves serait restreinte voire inexistante. De plus, et comme nous l'avons précédemment expliqué, autoriser l'élève à faire des choix le motivera et lui permettra de s'engager et de persévérer dans son travail. Viau (2009) affirme d'ailleurs que : « La possibilité de faire des choix favorise la perception de contrôlabilité ». (p.142). Il est tout de même nécessaire de rappeler et toujours selon Viau (2009) que les choix offerts par l'enseignant à ses élèves doivent être corrélés à leur perception de compétence. Sans cela, les élèves, dont la perception de compétence serait faible, ne s'engageraient pas cognitivement dans leurs activités.

Notre hypothèse suppose dans un second temps qu'au travers des plans de travail, les élèves trouvent un intérêt et de l'utilité (Viau, 1999) à effectuer les activités qui y figurent. Elles doivent avoir du sens pour les élèves, c'est-à-dire qu'ils doivent savoir pourquoi ils font telle activité, que va-t-elle leur apporter ?

Selon deux enseignantes et les élèves interrogés, la notion de choix renforcerait la perception de valeur de l'activité des écoliers. De plus, selon nos entretiens et nos observations, les élèves manifestent leur envie de progresser ce qui démontre l'intérêt porté à ce dispositif. Il est donc important d'individualiser les plans de travail car chaque enfant ne porterait pas le même intérêt et la même valeur utilitaire pour une même activité.

Le plan de travail semble donc grandement favoriser la perception de valeur de l'activité chez les élèves même si nous pouvons toutefois préciser, d'après nos observations et entretiens avec les enseignantes, qu'il ne s'agit pas d'un outil de travail 100% efficace pour motiver tous les élèves puisque certains adoptent des stratégies d'évitement. Celles-ci sont dues, comme nous l'avons précédemment évoqué, soit à un manque de maturité de l'enfant non capable de travailler seul soit à des activités non adaptées au profil de l'élève (Connac, 2009).

De plus, pour l'une des enseignantes (E3), le plan de travail n'est pas à l'origine de la motivation des élèves car il ne s'agirait que d'un outil d'organisation permettant aux élèves de savoir en permanence où ils en sont.

Toutes ces constatations permettent de valider notre hypothèse et d'affirmer d'une part que les plans de travail agissent positivement sur les perceptions de contrôlabilité et de la valeur de l'activité et d'autre part qu'il n'est pas pour autant efficace pour tous les élèves puisque certains

(cela reste une minorité ce pourquoi nous validons tout de même notre hypothèse) adoptent tout de même des stratégies d'évitement de l'activité démontrant un manque de motivation.

Pour aller au-delà de notre hypothèse nous pouvons préciser que le système de ceinture, lié au plan de travail, semble également participer au renforcement de la perception de valeur de l'activité des élèves puisqu'au travers des ceintures, ils y voient une progression. Ils savent que s'ils réussissent toutes les activités référencées dans leur niveau de ceinture ils pourront passer dans la ceinture supérieure ce qui les amène à penser qu'ils progressent. Cela les pousse également à terminer leurs activités, ils ont le désir d'aller au bout de leurs travaux. Ils trouvent donc un vrai intérêt et de l'utilité à les effectuer.

Concernant notre seconde hypothèse, celle-ci suppose que la mise en place de ceintures de compétences augmente la perception de compétence des élèves. Parmi les trois enseignantes interrogées, deux d'entre elles utilisent, comme nous l'avons précédemment expliqué, des ceintures de grandissement reposant sur le même principe que les ceintures de compétences disciplinaires mais comportant diverses compétences de vivre ensemble et de savoir-faire autonomes.

Selon les trois enseignantes interviewées, les élèves savent, grâce à ce dispositif, où ils en sont et le chemin qui leur reste à parcourir pour valider leur ceinture et passer dans la supérieure. Connac (2009) rappelle en effet que les ceintures ont des visées pédagogiques précises :

Il s'agit de faire en sorte que chacun :

- Connaisse et soit reconnu dans son niveau de maîtrise, dispose d'un statut dans la classe symbolisé par la couleur de sa ceinture ;
- Sache avec précision quels efforts et quel travail il doit fournir pour [...] obtenir une ceinture supérieure, connaisse ce qu'on attend de lui ;
- [...] (p.280).

Les élèves interviewés, estiment quant à eux réussir toutes les activités de leur plan de travail construit avec leur ceinture de compétence. Une des enseignantes atteste que les activités proposées aux élèves sont adaptées à leurs besoins. Connac (2009) expliquait d'ailleurs que les ceintures devaient « permettre aux enfants d'entrer dans des activités qui correspondent à ce qu'ils sont en mesure d'entreprendre [...] » (P.110). Les élèves se sentent donc capables de réaliser les activités qui leur sont proposées ce qui nous permet d'affirmer que les ceintures ont une influence positive dans la perception de compétence des élèves. Nous pouvons donc valider notre seconde hypothèse.

Par ailleurs, et pour aller au-delà de cette hypothèse, nous avons remarqué grâce à nos observations et nos entretiens menés avec les enseignantes et les élèves que l'aide et l'entraide

semblaient également favoriser la perception de compétence des élèves puisque ces derniers sont conscients d'avoir des compétences pour aider leur camarade. Rappelons, d'après Connac (2009) que « l'aide et l'entraide correspondent à la possibilité de rendre service ou de se rendre plus compétent en fonction des besoins qui émergent en classe » (p.52). Il explique également que dans une relation d'aide, celui ayant le rôle d'expert occupe une fonction enseignante l'obligeant à mobiliser ses connaissances pour les adapter au profil de l'individu aidé.

Conclusion

Au travers de ce travail de recherche nous avons tenté de déterminer l'impact de dispositifs des pédagogies coopératives sur la motivation des élèves.

Nous avons, en effet, souhaité lier l'utilisation des plans de travail et des ceintures de compétences au modèle de la dynamique motivationnelle de Viau.

Il est important de rappeler que nous avons validé nos hypothèses à l'échelle des observations de notre classe et de nos entretiens menés auprès de six de nos élèves et de trois enseignantes.

Néanmoins, nos propos sont à nuancer. Tout d'abord, nous avons interrogé trois enseignantes utilisant les outils des pédagogies coopératives sans prendre en compte leur niveau de classe (maternelle ou élémentaire). Nous nous sommes alors rendu compte que les plans de travail étaient utilisés autant en maternelle qu'en élémentaire ce qui n'était pas le cas pour les ceintures de compétence. En effet, les élèves de maternelle sont trop jeunes pour donner du sens aux évaluations des domaines disciplinaires alors les enseignantes interrogées faisant partie de notre école ont décidé de mettre en place des ceintures de « grandissement ». Celles-ci permettent, à chaque élève, comme nous l'avons déjà expliqué, de donner du sens à son niveau de classe c'est-à-dire ce que ça implique d'être élève dans telle ou telle classe. Le principe est le même mais le contenu est donc différent puisqu'il ne s'agit pas de compétences disciplinaires mais de compétences de vivre ensemble et d'autonomie.

Seulement deux enseignantes parmi les trois interrogées travaillaient donc avec les ceintures de compétences. Il aurait peut-être été intéressant de n'interroger que des enseignants utilisant les ceintures de compétence afin de mieux discuter nos hypothèses.

Il aurait été également intéressant d'interroger un plus grand échantillon d'enseignants dont certains ayant déjà travaillé selon d'autres pédagogies que les pédagogies coopératives, afin de diversifier les points de vue et discuter plus « justement » nos hypothèses puisque dans notre recherche les 3 enseignantes interviewées n'ont pour ainsi dire jamais travaillé selon une autre pédagogie, elles ne pouvaient que souligner les avantages des deux outils. Il en est de même pour les élèves interrogés qui ont toujours étudié avec les outils des pédagogies coopératives. Il aurait été donc également intéressant d'interroger des élèves qui auraient déjà travaillé selon une autre organisation dans leurs précédentes classes.

Sur le plan personnel, ce travail de recherche nous a permis d'enrichir nos connaissances sur les pédagogies coopératives et sur les critères de motivation en contexte scolaire. Ce mémoire nous a également demandé beaucoup de réflexion et d'investissement tant pour la

recherche que pour la rédaction. Nous avons été amenée à observer, à nous entretenir avec différents individus, à réfléchir, à analyser.

Nous nous sommes rendu compte qu'enseigner selon les pédagogies coopératives demandait un temps de préparation très conséquent pour penser et fabriquer tous les outils nécessaires pour l'apprentissage des élèves notamment les plans de travaux et tous les ateliers nécessaires à la bonne exécution de celui-ci. Nous avons également constaté que les plans de travail et les ceintures de compétences étaient très complémentaires, les ceintures impliquant la mise en place de plans de travail. En effet, ces derniers permettent de proposer des exercices adaptés au niveau de ceinture de chaque élève. Tous deux semblent favoriser la motivation des élèves.

Enfin, nous avons eu la chance de mener une partie de nos recherches au sein de notre classe grâce à l'observation participante. Observer et constater que l'école peut être un endroit où les élèves sont motivés à travailler, qu'ils sont désireux d'apprendre, de s'aider, de progresser et d'évoluer sans stress et à leur rythme est une immense satisfaction. Nous souhaitons d'ailleurs continuer à enseigner selon les pédagogies coopératives dans nos futures classes en poursuivant notamment l'utilisation de plans de travail, de ceintures de compétences et de grandissement qui, comme nous l'avons constaté, occupent une place importante dans la motivation des élèves.

Bibliographie

- Bertet, M. (1996). Pratiques de classe : Les plans de travail. *Le nouvel éducateur*. 78, 14-21. <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/78/pratiques78-pdf.pdf> (consulté le 22/12/2021)
- Burity Serpa, M. (2016). Les contributions de la pédagogie institutionnelle à l'éducation inclusive : le cas d'une école de Seine-Saint-Denis. *Spécificités*, 9, 154-166. <https://doi.org/10.3917/spec.009.0154> (consulté le 21/12/2021)
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF, 7^{ème} édition.
- Connac, S. (2012). Chapitre 2 : La part d'individualisation dans la personnalisation. In S. Connac (Ed.) *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. p.67-91.
- Connac, S. & Catsaros, C. (2012). La pédagogie coopérative. *L'école des parents*, 598 24-25. <https://doi.org/10.3917/epar.598.0024> (consulté le 16/12/2021)
- Héveline, E. & Robbes, B. (2010). 6. Les institutions. Dans : E. Héveline & B. Robbes (Dir), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle* (pp. 59-69). Nîmes: Champ social.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFE*. 114, 1-32. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf> (consulté le 16/12/2021)
- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). Chapitre 5 : L'observation. *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod, 4^{ème} édition.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). Chapitre 13 : Les données invoquées. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3^{ème} congrès des chercheurs en éducation*. https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf (consulté le 19/12/2021)
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, J. F. (2006). *La pédagogie ou la coopération au cœur des apprentissages*. OCCE. http://circo89-sens1.ac-dijon.fr/IMG/pdf/pedagogie_cooperative_OCCE_-2.pdf (consulté le 16/12/2021)

ANNEXES

<i>Annexe I : Grille d'observations complémentaires</i>	<i>I</i>
<i>Annexe II : Retranscription de l'entretien élève numéro 1</i>	<i>II</i>
<i>Annexe III : Retranscription de l'entretien élève numéro 2.....</i>	<i>IV</i>
<i>Annexe IV : Retranscription de l'entretien élève numéro 3</i>	<i>VII</i>
<i>Annexe V : Retranscription de l'entretien élève numéro 4</i>	<i>IX</i>
<i>Annexe VI : Retranscription de l'entretien élève numéro 5</i>	<i>XI</i>
<i>Annexe VII : Retranscription de l'entretien élève numéro 6.....</i>	<i>XIII</i>
<i>Annexe VIII : Retranscription de l'entretien enseignant numéro 7.....</i>	<i>XVI</i>
<i>Annexe IX : Retranscription de l'entretien enseignant numéro 8.....</i>	<i>XXII</i>
<i>Annexe X : Retranscription de l'entretien enseignant numéro 9.</i>	<i>XXIX</i>

Annexe I : Grille d'observations complémentaires

Grille d'observation :

Indices d'observations sur la motivation des élèves lors des plans de travail	Nombre d'élèves répondant à l'indice d'observation			
	Observation 1	Observation 2	Observation 3	Observation 4
Les élèves manifestent des comportements d'évitement de l'activité : se lever, aller aux toilettes, bavarder, jouer avec sa trousse, ranger son casier, dessiner.	4	3	5	4
Les élèves sont persévérants dans les activités proposées : ils vont jusqu'au bout de leur travail même s'ils rencontrent des difficultés.	18	20	18	16
Les élèves sont cognitivement engagés dans leur travail : ils sont concentrés.	18	20	18	16
Lorsque les élèves terminent une activité, ils en choisissent une nouvelle.	4	2	2	3
	22 élèves présents	23 élèves présents	23 élèves présents	20 élèves présents

Les données rouges correspondent à l'observation étudiée précédemment. Les données noires correspondent aux observations complémentaires.

Annexe II : Retranscription de l'entretien élève numéro 1

LD : Merci à toi de bien vouloir répondre à mes questions !

Alors, est ce que tu aimes travailler avec les plans de travail ?

EL1 : Oui, oui.

LD : Pourquoi aimes-tu cela ?

EL1 : Bah parce que j'aime bien écrire les histoires imaginaires et des fois j'aime bien aussi faire les fiches de lecture ou ou ou les enquêtes.

LD : D'accord donc ce que tu aimes dans les plans de travail, c'est d'avoir le choix de pouvoir changer d'activité quand tu le souhaites ?

EL1 : Bah oui.

LD : Et est-ce que tu aimes bien aussi le fait de pouvoir aider les autres ?

EL1 : Bah oui quand il y en a qui ont besoin d'aide je les aide surtout qu'avec ma ceinture comme je je suis grande ceinture je peux et et et j'aime bien.

LD : Ok, est ce que tu aimes bien travailler avec les ceintures ?

EL1 : Bah oui parce que quand on monte de ceinture ça veut dire qu'on arrive à grandir et qu'on est fort.

LD : D'accord, et est-ce que tu as l'impression de réussir les activités que l'on te propose dans ton niveau de ceinture ?

EL1 : Bah oui moi je réussis tout et euh des fois je demande à avoir des exercices de CE1 pour monter encore plus haut dans les ceintures.

LD : Donc tu aimes le fait de pouvoir progresser dans les différents niveaux de ceintures ?

EL1 : Ah bah oui.

LD : D'accord, et pour terminer, est-ce que tu aimes pouvoir demander à passer dans la ceinture supérieure quand toi tu te sens prêt ?

EL1 : Oui.

LD : As-tu d'autres choses à me faire remarquer sur les ceintures ou sur les plans de travail ?

EL1 : Euh non.

LD : D'accord merci beaucoup !

Annexe III : Retranscription de l'entretien élève numéro 2

LD : Merci à toi de bien vouloir prendre quelques minutes de ta récréation pour répondre à mes questions !

Pour commencer, est-ce que tu aimes travailler avec les plans de travail et si oui pourquoi ?

EL2 : Bah j'aime bien faire euh les fichiers là où il faut replacer les mots, j'aime bien le fichier du petit loup ou il faut euh relier les mots à la bonne réponse.

LD : D'accord ! Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu préfères dans les plans de travail ?

EL2 : Euh

LD : Alors, par exemple, est ce que c'est le choix d'effectuer les activités dans l'ordre que tu préfères ?

EL2 : Oui j'aime bien ça.

LD : Est-ce que tu aimes aussi aider les autres ?

EL2 : Oui, Julia la dernière fois elle m'avait demandé ce que c'est un animal qui chante bah je lui ai dit un oiseau parce que des fois les oiseaux ça chante.

LD : D'accord maintenant je change de sujet, est ce que tu aimes travailler avec les ceintures ?

EL2 : Oui

LD : Et pourquoi qu'est ce qui te plait là-dedans ?

EL2 : Euh euh

LD : Est-ce que c'est le fait d'aider les autres par exemple ? Le fait que tu sois ceinture jaune, ça permet à tous ceux qui sont dans des ceintures moins élevées que la tienne de pouvoir venir

te demander de l'aide, comme toi tu peux aussi aller demander de l'aide aux élèves de la ceinture orange. T'aimes bien ça ?

EL2 : Oui bah oui

LD : Est-ce que tu as l'impression de pouvoir réaliser les activités que l'on te propose dans la ceinture ou tu te situes ?

EL2 : Ouais

LD : Par exemple, là tu es ceinture jaune, donc on te propose des activités adaptées à ton niveau de ceinture, est ce que tu arrives à les faire où est ce que c'est trop difficile ?

EL2 : Non c'est pas trop difficile.

LD : Est-ce que tu aimes aussi le fait de pouvoir progresser dans les ceintures ?

EL2 : Oui au début j'étais ceinture rose ensuite j'ai progressé et euh je suis devenue ceinture blanche et maintenant bah je suis ceinture jaune.

LD : D'accord c'est bien tu as bien progressé ! Dernière petite question, est ce que tu aimes le fait de pouvoir demander à passer la ceinture supérieure quand tu te sens prête ?

EL2 : Oui et des fois j'arrive à faire des trucs de la ceinture orange du coup C me demande si je veux essayer de monter une ceinture et des fois je dis oui.

LD : D'accord donc tu aimes bien le fait de pouvoir aller à ton rythme et de passer la ceinture supérieure quand tu t'en sens capable ?

EL2 : Oui.

LD : D'accord, est ce que tu as autre chose à me dire sur les ceintures ou sur les plans de travail ?

EL2 : Non.

LD : Très bien, merci beaucoup.

Annexe IV : Retranscription de l'entretien élève numéro 3

LD : Merci à toi de bien vouloir prendre quelques minutes de ta récréation pour répondre à mes questions !

Alors, est ce que tu peux me dire si tu aimes travailler avec les plans de travail et pourquoi ?
Qu'est-ce que tu aimes dans les plans de travail ?

EL3 : J'aime pas trop.

LD : Tu n'aimes pas les plans de travail, pourquoi ?

EL3 : Je préfère mieux lire.

LD : Et pourquoi tu n'aimes pas les plans de travail ?

EL3 : Parce que ce n'est pas intéressant. Quand tu écris, écris, écris, c'est toujours des activités avec de l'écriture et moi je préfère mieux lire ou dessiner.

LD : Est-ce que tu peux quand même m'expliquer ce que tu préfères dans les plans de travail, il y a bien quelque chose que tu préfères non ?

EL3 : Les enquêtes « la fouine » j'aime bien parce que tu dois chercher des indices sauf qu'après tu dois écrire.

LD : D'accord mais est-ce que tu aimes bien aussi le fait de choisir les activités que tu veux, c'est-à-dire de choisir ce que tu vas faire entre plusieurs activités ?

EL3 : Oui je préfère choisir moi.

LD : Est-ce que tu aimes bien aussi dans les plans de travail, le fait de pouvoir aider les autres, ou de te faire aider ?

EL3 : Oui

LD : Oui tu aimes bien, d'accord. Je change de sujet, aimes-tu travailler avec les ceintures et si oui peux-tu me dire pourquoi ?

EL3 : Oui.

LD : Oui, pourquoi tu aimes ça, qu'est-ce que ça t'apporte ?

EL3 : J'aime bien apprendre aux autres à être grande ceinture.

LD : Oui, est ce que tu aimes être aidé, ou aider les autres ?

EL3 : J'aime bien les deux.

LD : Est-ce que tu as l'impression de pouvoir réussir les activités que l'on te propose dans la ceinture où tu te situes ?

EL3 : Oui j'arrive à les faire.

LD : Est-ce que tu aimes aussi le fait de pouvoir progresser dans les différents niveaux de ceintures ?

EL3 : Oui.

LD : D'accord et est-ce que tu aimes pouvoir demander à passer dans la ceinture supérieure quand tu te sens prêt ?

EL3 : Ah bah oui ça j'aime bien.

LD : D'accord, très bien merci !

Annexe V : Retranscription de l'entretien élève numéro 4

LD : Je te remercie de bien vouloir prendre quelques minutes de ta récréation pour répondre à mes questions !

Premièrement, est ce que tu aimes travailler avec des plans de travail et pourquoi ?

EL4 : Bah parce que ça m'aide à lire et un peu travailler.

LD : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu préfères dans les plans de travail ?

EL4 : Euh en fait c'est d'écrire des lettres euh et colorier.

LD : Tu parles de l'écriture d'histoires imaginaires qui font partie des plans de travail c'est ça ?

EL4 : Ouais et faire les dessins qui vont avec le texte.

LD : Est-ce que tu aimes aussi le fait d'effectuer les activités de ton plan de travail dans l'ordre que tu souhaites ?

EL4 : Ouais ça aussi j'aime bien un peu parce que je peux choisir ce que je veux.

LD : Est-ce que tu aimes aussi pouvoir aider les autres ou être aidé ?

EL4 : Ouais moi j'aime bien travailler avec les autres et un peu aider M, ça l'aide à travailler.

LD : D'accord super, maintenant je vais te parler des ceintures, est ce que tu aimes bien travailler avec ça ?

EL4 : Euh oui.

LD : Oui et pourquoi ?

EL4 : Parce que ça m'aide à travailler énormément et à progresser et là j'apprends à écrire les nombres jusqu'à 150 pour pouvoir valider ma prochaine ceinture en mathématiques.

LD : D'accord, et est-ce que tu aimes aider les autres ou être aidé ?

EL4 : Les deux, les autres savent que je suis une grande ceinture donc ils peuvent me demander de venir les aider si j'ai fini mon travail.

LD : Est-ce que tu as l'impression de réussir les activités que l'on te propose dans ton niveau de ceinture ?

EL4 : Euh oui

LD : D'accord et est-ce que tu aimes le fait de pouvoir progresser dans les ceintures ?

EL4 : Oui

LD : Oui, et pourquoi ?

EL4 : Parce que ça veut dire que je grandis et je veux être le meilleur de la classe.

LD : D'accord, et enfin est-ce que tu aimes pouvoir demander à passer dans la ceinture supérieure quand tu te sens prêt ?

EL4 : Euh oui comme ça bah je suis sûr que je vais réussir.

LD : D'accord, merci à toi !

Annexe VI : Retranscription de l'entretien élève numéro 5

LD : Merci à toi de bien vouloir prendre quelques minutes de ta récréation pour répondre à mes questions !

Alors, est ce que tu aimes travailler avec les plans de travail ?

EL5 : Euh oui.

LD : Pourquoi ?

EL5 : Bah bah parce que des fois y'a des trucs qu'on aime bien parce que ça nous fait apprendre et j'aime bien.

LD : Et est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu préfères dans les plans de travail ?

EL5 : Bah c'est d'apprendre et d'écrire des histoires imaginaires.

LD : D'accord, est ce que tu aimes aussi le fait de pouvoir faire les activités de ton plan de travail dans l'ordre que tu souhaites ?

EL5 : Oui.

LD : Et est-ce que tu aimes bien aussi le fait de pouvoir aider les autres ?

EL5 : Bah oui quand il y en a qui ont besoin d'aide et bah ils me demandent de l'aide et je les aide.

LD : Ok, est ce que tu aimes bien travailler avec les ceintures ?

EL5 : Bah j'aime bien parce que normalement quand on monte de ceinture ça veut dire qu'on arrive à grandir et qu'on comprend bien les exercices.

LD : Est-ce que tu aimes aussi être aidée, ou aider les autres ?

EL5 : Oui, bah c'est les grandes ceintures qui aident les plus petites ceintures et moi j'aime bien aider ceux qui sont à côté de moi quand ils ont besoin d'aide.

LD : D'accord, et est-ce que tu as l'impression de réussir les activités que l'on te propose dans ton niveau de ceinture ?

EL5 : Bah oui.

LD : Est-ce que tu aimes le fait de pouvoir progresser dans les différents niveaux de ceintures ?

EL5 : Oui parce que comme ça au moins ça nous fait grandir et on apprend plus de chose.

LD : D'accord, dernière petite question, est-ce que tu aimes pouvoir demander à passer dans la ceinture supérieure quand toi tu te sens prête ?

EL5 : Oui j'aime bien pouvoir décider quand je peux monter de ceinture.

LD : As-tu d'autres choses à me faire remarquer sur les ceintures ou sur les plans de travail ?

EL5 : Non.

LD : D'accord merci beaucoup !

Annexe VII : Retranscription de l'entretien élève numéro 6

LD : Tout d'abord, merci à toi de bien vouloir prendre quelques minutes de ta récréation pour répondre à mes questions !

EL6 : De rien.

LD : Pour commencer, est ce que tu aimes travailler avec les plans de travail ?

EL6 : Oui !

LD : Oui, et pourquoi tu aimes ça ?

EL6 : Euuh

LD : Qu'est-ce que tu préfères dans les plans de travail ?

EL6 : Bah dans les plans de travail, j'aime bien faire des activités.

LD : D'accord, aimes-tu autre chose ? Par exemple d'avoir le choix d'effectuer ce que toi tu as envie de faire, de choisir l'ordre des activités que tu vas devoir effectuer ou encore d'aider ou d'être aidé ?

EL6 : Oui j'aime bien pouvoir choisir mes fiches d'exercices et aider les autres et comme je suis grande ceinture je peux.

LD : D'accord super, maintenant est ce que tu aimes travailler avec les ceintures de compétences et de grandissement ?

EL6 : Oui !

LD : Oui, et pourquoi ?

EL6 : Bah parce que je grandis et euh et j'aide les autres quand ils ont du mal à travailler, où quand ils sont tombés, je vais les aider à se relever.

LD : D'accord ! et est-ce que toi, comme tu viens de me dire que tu aimais bien aider les autres, tu as l'impression de pouvoir réussir toutes les activités que l'on te propose ou est-ce trop dur pour toi ? Comme tu es ceinture orange tu as des exercices à faire adaptés à ta ceinture, est ce que tu arrives à les faire ou tu les trouves trop compliqués ?

EL6 : Des fois oui, des fois non.

LD : Des fois oui, des fois non, donc tu penses qu'il y a des activités trop compliquées à réaliser ?

EL6 : Bah des fois ouais.

LD : D'accord et est-ce que tu aimes le fait de pouvoir progresser dans les différents niveaux de ceintures ?

EL6 : Euuh

LD : Par exemple là tu es ceinture orange, une des plus grande, mais est ce que le fait de pouvoir atteindre la ceinture qui suit, la ceinture verte ça te motive encore plus à travailler ?

EL6 : Oui.

LD : Et est-ce que tu aimes aussi le fait de pouvoir demander à la maîtresse quand tu te sens prête, à passer des tests pour passer dans la ceinture du dessus ou tu préférerais que l'on t'oblige à passer une évaluation pour passer dans la ceinture suivante ?

EL6 : Ah non je préfère dire que je suis prête à passer les évaluations pour progresser dans les ceintures.

LD : D'accord super, aurais-tu d'autre chose à me dire sur les ceintures ou sur les plans de travail, des choses que tu aimes ou que tu n'aimes pas ?

EL6 : Euh non.

LD : D'accord et bien merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions !

Annexe VIII : Retranscription de l'entretien enseignant numéro 7

LD : Pourquoi avez-vous décidé de mettre en place des plans de travail dans votre classe ?

E1 : Haha pourquoi j'ai décidé ? euh tout simplement par mimétisme euh parce que quand je suis arrivée ici je ne les utilisais absolument pas, c'est ma collègue qui pratiquait, on a travaillé la première année ensemble et donc en fait bah cette première année moi j'ai fait à ma sauce hein comme je pensais mais je voyais ma collègue faire autrement donc je l'ai beaucoup questionnée cette année-là euh et c'est là qu'on a décidé de faire deux classes parallèles petit moyen grand et donc j'ai commencé à m'emparer de tous les outils de la pédagogie Freinet et institutionnelle donc bah voilà elle m'a donné tous les documents, elle m'en a beaucoup parlé et c'est comme ça que petit à petit je l'ai mis en place et je me suis aperçue que ça me convenait vraiment bien fin moi ça me plaisait de travailler comme ça euh en plus j'y trouvais un vrai intérêt parce que tous les enfants de l'école travaillaient sur le même mode donc quand ils arrivaient au CP, puisqu'on avait toutes les deux des grandes sections, bah aucun des grandes sections n'étaient lésés par rapport aux habitudes de travail.

LD : Oui.

E1 : Et voilà même si on avait chacune nos personnalités et nos projets dans nos classes, la structure était la même.

LD : D'accord et comment concevez-vous vos plans de travail ?

E1 : Alors oui alors en fait là ça fait 24 ans que je suis là donc 23 ans que je fais des plans de travail, euh je les ai changé je ne sais combien de fois en y apportant des modifications, c'est-à-dire qu'au début dans mes plans de travail il y avait un peu de tout, tout ce qu'on devait faire dans une classe je mettais tout donc il y avait beaucoup d'activité puis après j'ai enlevé et là maintenant actuellement j'en suis à deux plans de travail où j'ai distingué un plan de travail qui est lié à l'écrit et à la lecture le matin et un plan de travail qui est lié aux jeux mathématiques l'après-midi, j'ai séparé français et maths car c'était trop compliqué de gérer en même temps les textes des enfants à l'ordinateur ou tout ce qui était écriture où tu as besoin d'être avec eux et de gérer en plus des enfants qui avaient besoin de coups de pouces pour trouver le jeu, pour s'installer, pour connaître la règle du jeu donc ça fait déjà quelques années maintenant où j'ai

séparé les deux donc euh j'ai maintenant deux plans de travail dans ma classe euh donc individuel puisque chaque élève choisit ce qu'il veut y mettre, et que je fais à deux moments différents et pour pouvoir moi me permettre d'être plus disponible donc voilà c'est basé sur la disponibilité que moi en tant qu'enseignante je peux me permettre d'avoir en fonction des plans de travail parce que bah à force d'en faire effectivement tu te rends compte que tu as besoin d'être disponible.

LD : Et donc du coup comme vous n'avez pas toujours utilisé les plans de travail qu'est-ce que ça apporte aux élèves de travailler avec un tel dispositif ?

E1 : Bah déjà ça favorise leur autonomie vis-à-vis de leur travail, ça permet vraiment d'individualiser et ça leur permet d'évoluer à leur rythme, c'est-à-dire que comme j'ai tout le temps fait des classes à multi niveaux, moi dans ma classe tout est en accès libre après les niveaux de compétences des enfants varient, ce n'est pas le fait qu'ils soient en moyenne section ou en grande section qui fait que leur niveau de compétence est supérieur ou inférieur si on peut parler comme ça, il n'y a pas de jeux interdits euh par exemple il peut y avoir un jeu répertorié grande section mais si il y a un enfant de moyenne section qui veut le faire et qui est capable de le faire il peut le faire, moi je balise les jeux, les élèves ne peuvent choisir dans leur plan de travail, tous les jeux que j'ai balisé et étant quand même dans leur niveaux mais il y en a qui sont mixtes après j'ai fait un classement dans la difficulté des jeux, il y en a certain que je n'attribue qu'aux moyens parce qu'ils sont trop faciles pour les grands et ça n'a aucun intérêt et d'autre que je n'attribue qu'aux grandes sections parce qu'ils demandent des compétences que les moyens n'ont pas forcément mais après même s'ils ne sont pas accessibles dans le plan de travail ils peuvent le faire à d'autres moments dans la journée s'ils ont envie et après euh moi je trouve que les plans de travail ça leur permet euh ils n'ont pas à se soucier euh ils vont chacun à leur rythme c'est-à-dire que si tu fonctionnes en atelier où tout le monde fait la même activité tu en as toujours qui sont plus rapides que d'autre et qui passent beaucoup de temps à attendre, alors que la normalement aucun élève n'est sans rien faire, ils ont toujours tous quelque chose à faire.

LD : Oui tout à fait et est-ce que selon vous les plans de travail ont un impact dans la motivation des élèves ?

E1 : Je pense, parce qu'ils ont l'impression de choisir, fin c'est un choix maîtrisé, mais ils ont l'impression d'être maître de leur choix donc puisque c'est eux qui choisissent les jeux de leur plan de travail, les activités qu'ils veulent faire tel jour dans leur plan de travail, ce n'est pas toi qui impose donc euh je pense que dans leur motivation pour le coup c'est pas quelque chose d'obligatoire enfin si, le temps de plan de travail est obligatoire mais après ce qu'ils y font dedans ça leur appartient.

LD : D'accord et donc pensez-vous également qu'ils éprouvent plus d'intérêt à effectuer leur travail lors des temps de plans de travail ?

E1 : Alors bah tu as des enfants qui parfois sont un peu plus fatigués donc ils sont un peu plus lents ou quand tu sens qu'ils ne sont pas en forme effectivement ils ne font pas grand-chose mais en dehors de ça je pense que c'est leur choix donc je trouve qu'ils ne se désavouent pas quoi, c'est eux qui ont choisi puisque moi je n'impose rien dans leurs plans de travail c'est eux qui choisissent les jeux qu'ils mettent dedans donc après si le jeu ne leur plaît pas ça leur incombe puisque c'est eux qui ont choisi donc non je pense que ça décuple l'intérêt.

LD : D'accord donc vous paraissent-ils plus engagés dans leur travail ?

E1 : Ah beh là ouais, d'autant plus par le fait que je n'impose rien et qu'ils choisissent leurs activités.

LD : Vous paraissent-ils également plus persévérants dans leur travail ?

E1 : Ouais bah en règle générale oui et puis comme souvent il y a une progression notamment en mathématiques les jeux ont des feuillets avec différents niveaux ça les motive d'autant plus après quand je vois qu'ils fatiguent je leur dis qu'on est pas obligé de tout faire, on prend le niveau 1 et on fait quelques fiches mais on s'y tient et on va jusqu'au bout du niveau 1 et si ça va bien et bah ils continuent avec le niveau 2 et c'est aussi comme ça que je vois s'ils progressent euh et puis il y en a qui se donne des défis et qui veulent aller jusqu'au bout donc ils commencent dans l'ordre et ils vont jusqu'au bout.

LD : D'accord et pensez-vous que vos élèves ont l'impression d'avoir plus de liberté dans leurs apprentissages ?

E1 : Oui alors je sais pas si c'est très conscient chez eux c'est plutôt nous qui intellectualisons ça comme ça, les enfants ils n'ont pas encore ce sentiment-là d'être maître de leurs apprentissages, après moi je trouve que ça permet vraiment à chacun d'y trouver son compte et ça évite ces problèmes d'enfants plus rapides ou moins rapides et j'ai jamais eu aucun élève qui a rechigné devant son plan de travail.

LD : D'accord et accordez-vous beaucoup de responsabilités à vos élèves lors des plans de travail ?

E1 : Alors oui il y a beaucoup d'autoévaluation car notamment pour les mathématiques c'est autocorrectif car de toute manière tu ne peux pas tout contrôler c'est impossible.

LD : Et pensez-vous que les plans de travail influencent la perception qu'ont les élèves sur le contrôle de leur activité ?

E1 : Oui bah oui oui forcément puisque c'est eux qui gèrent la durée, j'ai des enfants qui sont déjà restés 15 jours sur une activité car ils l'ont beaucoup appréciée, un jeu qui leur plait moyennement ils vont aller plus vite jusqu'au bout en se disant je peux le finir vite et passer à autre chose alors qu'un jeu qui leur plait beaucoup ils peuvent au contraire y passer beaucoup de temps en faisant des choses de plus en plus compliquées car ils aiment ça donc là en effet ils vont contrôler comment ils vont adhérer aux jeux et y passer du temps ou pas, comme ils vont aussi choisir l'ordre des activités à effectuer de leur plan de travail.

LD : Ah oui c'est marrant j'aurai pensé l'inverse ! Maintenant je change de sujet, pourquoi avez-vous décidé de mettre en place les ceintures de compétences dans votre classe ?

E1 : Bah parce que ça s'inscrit avec le plan de travail, c'est un tout en fait je me suis rapidement aperçue que tout était lié haha.

LD : Oui c'est vrai et comment sont-elles conçues ?

E1 : Bah elles sont évolutives et on les avait intégrées au projet d'école, l'idée était qu'elles se diffusent jusqu'au CM2 mais bon actuellement elles se diffusent jusqu'au CE1, donc on a fait

par contre que maths et français en français on a tout ce qui est lié à l'écriture, la lecture et le graphisme et tout ce qui est lié aux maths avec la numération, le dénombrement la géométrie etc après ça prend un temps monstre à tout construire il faut détailler tous les programmes, repérer tous les points qui nous semblent importants et dès que les programmes changent ils faut tout reprendre ouais non ça prend du temps haha.

LD : Pensez-vous que les ceintures exercent une influence dans la motivation des élèves ?

E1 : Ouais

LD : Et qu'est-ce qui vous permet de l'affirmer ?

E1 : Alors en maternelle ce qui marche extrêmement bien c'est les ceintures de comportement, de grandissement.

LD : Donc ça ce sont les ceintures que vous utilisez en plus des évaluations ?

E1 : Oui c'est ça après les évaluations ils ne se rendent pas encore compte de ce que c'est et moi je ne leur dis pas quand je les évalue mais ça pour le coup ces ceintures elles sont affichées dans la classe c'est vraiment le truc auquel on se réfère tout le temps, ils voient où ils en sont, dans quelle ceinture, et on a fait des pouvoirs associés à chaque ceinture pour que ça ait un intérêt, par exemple j'ai un élève lors du conseil ce matin qui m'a dit, car tu sais ils jouent au foot dans la cour, oui mais c'est jamais moi qui vais chercher le ballon et donc moi j'ai répondu bah oui mais quelles ceintures ont le droit d'aller chercher le ballon et bah c'est les ceintures blanches alors est ce que tu es ceinture blanche et bah non donc voilà une motivation de plus pour pouvoir être ceinture blanche. Il faut qu'ils y trouvent un intérêt à grandir dans la classe et qu'ils se donnent les moyens pour atteindre leur objectif qui est d'arriver à faire de plus en plus de chose.

LD : Oui c'est sur et donc pensez-vous que ça influence la perception qu'ils ont de leurs compétences ? Est ce qu'ils se sentent capables de faire ce qui leur est proposé ?

E1 : Bah oui ça les pousse à atteindre leur objectif, après ce n'est peut-être pas suffisant mais c'est un vrai moteur et surtout pour eux c'est parlant ça leur montre le chemin à parcourir, si je

veux être un grand dans une classe de grande section bah il faut que je sache faire quoi et bah tout depuis le début jusqu'en haut de la dernière ceinture et ça montre vraiment l'idée de progression et les ceintures sont affichées dans la classe et dans leur cahier qu'ils peuvent aussi consulter à tout moment.

LD : D'accord super merci beaucoup d'avoir pris du temps pour répondre à mes questions !

Annexe IX : Retranscription de l'entretien enseignant numéro 8

LD : Pourquoi avez-vous décidé de mettre en place des plans de travail dans votre classe ?

E2 : Initialement c'est quand j'ai commencé, j'étais à mes tous débuts je me suis retrouvée dans une classe maternelle multi-niveaux, c'était ma quatrième année de classe et j'étais dans un préfabriqué avec euh trente gamins petits moyens grands, je n'avais pas connaissance du plan de travail tel que je les fais maintenant, j'avais des ateliers comme maintenant qui tournent mais euh je me suis rapidement aperçue que organiser du temps pour les petites sections le matin alors que j'avais aussi des moyens et des grands, euh c'était extrêmement difficile au niveau de de l'organisation, j'avais la sensation de ne pas passer suffisamment de temps avec les petits après avec la sieste des petits l'après-midi j'avais l'avantage d'avoir du temps pour les moyens et les grands donc euh j'avais fait une grande organisation murale où les enfants s'inscrivaient dans un certain nombre si tu veux de propositions d'activités quand même qui étaient déjà un peu du type entraînement et de réinvestissement donc déjà connu des enfants.

Mais non cette organisation avec euh 30 ou 32 enfants tu vois dans une classe préfabriquée n'était pas idéale c'est le moins qu'on puisse dire et matériellement c'était lourd tu vois et faire en sorte que tout le monde puisse se déplacer, ça faisait du monde tu vois pour s'inscrire sur un tableau donc après j'ai fait un tableau pour les petits, un pour les moyens et un tableau pour les grands mais bon c'était pas non plus toujours très agréable au niveau de la gestion du déplacement et tout donc j'en suis arrivée à mettre en place la même chose sur papier individualisé et c'était quand même une organisation pédagogique qui permettait aux enfants d'avancer à leur rythme et et euh de gagner aussi en organisation, en autonomie tu vois et on se marchait moins dessus.

LD : D'accord, et comment sont conçus vos plans de travail ?

E2 : Donc euh bah euh à l'heure actuelle maintenant que je suis en élémentaire euh en CP et CE1 j'en ai organisé deux euh j'ai organisé 2 temps de plan de travail et le plan travail du matin qui est un plan de travail autour de l'apprentissage du français et notre plan de travail de l'après-midi autour principalement des apprentissages des mathématiques. L'idée quand même du plan de travail individualisé c'est un travail aussi qui est d'ajuster, adapter, différencier, pour chaque élève donc cette année je l'organise autour de tâches si tu veux d'entraînement et de réinvestissement de notions en cours d'apprentissage tu vois voilà ils permettent aux enfants de

de réinvestir une notion de s'entraîner de s'exercer soit collectivement soit individuellement mais c'est souvent un travail un peu qui est différencié en fonction des capacités euh des compétences des enfants, les activités ou jeux en binôme vont permettre des interactions entre les élèves avec des enfants qui sont parfois de niveau un petit peu différent et justement ça peut servir d'aide euh d'entraide tu vois et ça ils aiment bien aussi, ils sont contents d'aider de savoir qu'ils ont des compétences pour aider enfin euh voilà comment j'organise et en fait aussi l'après-midi sur le plan de travail de mathématiques ça me permet d'avoir des temps vraiment en atelier comme en maternelle en fait et ça me laisse aussi à moi des temps de remédiation de travail spécifique. Les ateliers tournent euh et euh sur la semaine je peux voir tout le monde mais ça me permet d'ajuster moi aussi mon activité mon intention pédagogique pour chacun.

LD : D'accord et selon vous qu'est-ce qu'ils apportent aux élèves ?

E2 : Moi je pense que ça a un impact très fort sur leur désir d'apprendre, c'est une certaine forme de motivation parce que d'une part oui hormis la question de l'ajustement des compétences de chacun je pense qu'ils aiment beaucoup euh bah les temps de plan de travail en fait oui oui parce qu'ils ont du choix parce que ils peuvent s'organiser de façon autonome mais dans une autonomie qui a été explicitée clarifiée avec des règles tu vois des comportements à tenir et c'est un fonctionnement qui est connu tu vois enfin enfin voilà mais ils aiment beaucoup cela parce que ça leur donne le choix d'organisation de faire les activités dans l'ordre qu'ils veulent, de travailler seul ou avec les autres tu vois de développer sa pensée tu vois donc parce que oui ça moi je pense que ça a un fort impact sur le désir d'apprendre, en tout cas dans la journée c'est des moments pour eux je pense qui sont importants.

LD : D'accord et donc pensez-vous que les élèves éprouvent plus d'intérêt à effectuer leur travail ?

E2 : Oui alors je dis pas que c'est la panacée hein tu vois c'est pas non plus le seul travail et il y a plus rien qui compte à côté ça serait vraiment ridicule en plus mais enfin le travail individualisé il a été mis en place par Freinet et il y avait quand même vraiment l'idée d'hein de de de permettre aux enfants de façon quand même à la fois guidée mais tout à fait individuel volontaire et autonome, un vrai travail d'autonomie c'est à dire vraiment de choix d'organisation tu vois c'est donner quand même comment dire c'est une forme aussi de liberté, entre guillemets. C'est une liberté toute relative dans un contexte donné. Attention, bien sûr, quand on parle

d'autonomie. Il faut qu'elle réponde à un cadre précis, hein. Donc bien sûr que je pense que c'est un un coup de pied. Moi, ça, ça porte, ouais, ça porte. Et c'est autre chose que d'avoir quelque chose de frontale ou tout le monde fait la même chose au même moment.

LD : Vous paraissent-ils donc plus persévérants ?

E2 : Ah oui ce n'est pas de la gnognotte, c'est pas du faux-semblant ils arrivent, ils ont envie de travailler, d'aller faire un texte, ils ont envie de le finir leur texte, euh ils vont jusqu'au bout tu vois. Et euh donc oui ils s'accrochent parce que là là ça les tient, tu vois bien, ça les tient, ça, pour eux c'est important. Après il leur faut aussi des temps moins drôles comme l'écriture qui est un travail important et là ils n'ont pas le choix mais c'est important aussi. Enfin voilà ça fait partie aussi du jeu. Il y a des temps ensemble, il faut réfléchir ensemble, et ce n'est pas la même dynamique ça se sent.

LD : Oui c'est vrai et trouvez-vous qu'il s'agit d'un bon dispositif de progression pour les élèves ?

E2 : En tout cas du côté de l'organisation du maître oui. Alors il y a des outils, il y a des fiches, mais il y a déjà plein de matériel qui déjà, et je sais même qu'il existe par exemple, le site PIDAPI ou même des entraînements pour plutôt le cycle 3 bien que j'avais regardé y'a des choses pour les plus jeunes. Après pour les élèves oui les enfants peuvent progresser tu vois sur un entraînement ils ont un certain nombre de tâches à mener qui se complexifie au fur et à mesure. Mes plans de travail durent 3 semaines et selon les plans de travail qui viennent de se terminer, j'adapte les suivants selon le besoin des élèves. J'essaie d'adapter à chaque fois. Mais tu vois, c'est quelque chose que tu construis vraiment pas à pas.

LD : Oui je vois et pensez-vous que les élèves de la classe ont l'impression d'avoir plus de liberté dans leurs apprentissages ?

E2 : Moi je suis pas sûre du tout que ça fasse sens pour eux ça encore. Tu sais les plans de travail sont vraiment dans la continuité de la maternelle. Ils ont connu que ça, donc oui ils en ont mais ils ne s'en rendent sûrement pas autant compte que des élèves qui n'ont jamais travaillé avec ce fonctionnement. Après le maître reste le maître il peut mettre son veto parce qu'on ne

fait pas n'importe quoi non plus, hein, mais voilà il n'y a pas de comparaison vraiment pour eux, donc je ne pense pas qu'ils aient conscience de ça du tout.

LD : D'accord accordez-vous beaucoup de responsabilité à vos élèves lors des plans de travail ?

E2 : Bah euh ils font les activités dans l'ordre qu'ils souhaitent mais bon ça veut dire qu'il faut quand même regarder et voir ce qui se fait au jour le jour-là en fait. Enfin je vois rapidement qui a fait quoi le matin. Après, moi, j'insiste sur le fait qu'ils n'oublient pas de barrer à chaque fois sur leur feuille de plan de travail ce qu'ils viennent de terminer. Donc cette attention là ça permet après de dire bon écoute ça serait bien que tu fasses autre chose car tu as déjà fait ça 3 fois. Des fois ils font plusieurs textes, c'est bien qu'il fasse des textes et après je me dis ça serait bien aussi qu'ils fassent le jeu ou un fichier de lecture enfin voilà. Moi je me suis toujours donné à peu près comme règle que je veux bien laisser aux enfants la possibilité de faire 2 fois ou 3 fois la même chose et puis à un moment donné tu dis bon maintenant, c'est fini quoi. Et puis ce que je n'ai pas fait là cette année du tout et ce que je faisais souvent en maternelle, il y avait une plage aussi libre de choix total tu vois une part projet personnel. Après en élémentaire, je suis moins embêtée qu'en maternelle parce que on a des fichiers. Mais tu as vu par exemple, si c'est des fichiers d'entraînement pour la fluence de lecture, il y a beaucoup de textes donc tu vas pas leur demander de tout faire donc ils en font un. Ils en font 2 des fois. Tu vois donc faut ajuster un petit peu voir si l'enfant il est vraiment au travail. Par contre, celui qui ne fait rien ça, c'est une autre histoire. Ceux qui sont incapables de s'organiser, qui papillonnent pour s'installer là il faut un peu plus cadrer car on ne vient pas à l'école pour rien faire.

LD : Oui c'est sûr. Pensez-vous que rendre l'élève responsable de son travail le motive davantage à s'engager dans les activités ?

E2 : Oui, je pense qu'après vraiment l'engagement et la responsabilité sont importants dans les vrais projets, c'est à dire que dans le plan de travail là oui OK. Je pense que là on y est vraiment parce que c'est le choix. Les exposés c'est pareil c'est eux qui ont envie de faire des exposés c'est leur projet hein, donc ils ont tous envie de faire des exposés, d'avoir du temps prévu pour ça et quand ils sont engagés là-dedans, oui, le fait de se préparer et s'entraîner pour lire à la classe sur la maternelle, c'est leur propre projet. Après les petits jeux etc que je fais en dehors des plans de travail lors d'ateliers, euh je pense que là ça varie, tu vois c'est ludique ça ça leur permet d'être avec une ou 2 personnes. Tu vois ça c'est intéressant, c'est unique pour eux, c'est

une façon d'apprendre euh et aussi de s'entraider dans l'apprentissage. J'aime bien, mais je dirais que c'est moins fortement porté sur l'engagement personnel, tu vois ce que je veux dire, c'est quand même des choses qui sont complètement téléguidées du maître. Ça ça vient de moi pas d'eux. Ils ne m'ont pas dit on aimerait bien faire des énigmes policières par exemple tu vois.

LD : Pensez-vous que les plans de travail influencent la perception qu'ont les élèves sur le contrôle de leur activité ?

E2 : Oui et non. Euh oui et non parce que euh oui pour ceux qui se mettent au travail et qui s'y tiennent comme la plupart tu me diras, ils font leurs activités dans l'ordre qu'ils veulent etc par contre non pour ceux comme je disais tout à l'heure qui ne font rien, ils ne contrôlent rien car c'est moi qui leur dis bon maintenant tu fais ci ou ça.

LD : Pourquoi avez-vous mis en place les ceintures dans ta classe ?

E2 : J'ai tout mis en place petit à petit et puis j'ai fait un stage pédagogie institutionnelle pendant l'été et là ils parlaient des ceintures donc il y avait des ceintures de comportement et puis les ceintures par domaine, un peu disciplinaire, on va dire. Et euh puis moi euh franchement je me disais non. Alors euh en maternelle, il y en avait quelques personnes qui faisaient ça, mais très peu euh, mais de toute façon je me disais hors de question de faire ça. C'est comme la monnaie d'ailleurs, c'était hors de question de faire ça. Et puis j'avais une classe, j'avais 32, 33 gamins, petits, moyens, grands dans mon préfabriqué toujours, et puis au bout de quelques années, c'était pas toujours facile et je me suis rendue compte que c'était important de rendre les choses explicites pour les élèves, c'est à dire que beaucoup d'enfants n'ont pas les codes de collectivité en maternelle d'accord, ni les codes des apprentissages, ce que ça recouvre, tu vois tes droits et devoirs. Puis je me suis dit euh qu'est-ce c'est que d'être grand pour eux à part être en grande section, rien ne leur indiquait ce que c'était à part qu'il était en grande section. Rien ne spécifiait qu'ils étaient grands, si ce n'est qu'il faisait partie de la grande section. Je me rappelle dans ma classe toujours à mes débuts il y avait une petite qui faisait tout tomber par terre des fois puis qui laissait et marchait presque sur les feuilles par terre. Et puis moi, je me suis mise en colère en disant, mais enfin, c'est quand même incroyable, tu es en grande section, tu as 6 ans, tu t'aperçois que quelque chose tombe à tes pieds devant toi et puis bah non, tu passes et ça ne te dérange pas ? Enfin bref c'était une situation de cet acabit. Et puis en même temps que je disais ça, je me disais, mais qu'est-ce qui dit que parce que tu es grande section, tu dois faire preuve

d'initiative pour nettoyer une tâche, ramasser un machin ? Et ouais, là les ceintures, je les comprenais, tu vois, et je les ai mis en place à ce moment-là, j'avais fait que les ceintures que j'ai appelé moi de « grandissement » avec l'idée de comment je grandis dans la classe donc je me suis dit effectivement il faut que les enfants puissent comprendre et savoir quels sont mes attendus, qu'est ce que ça implique que de grandir, quelles exigences ? Qu'est ce que ça veut dire grandir en fait, tout simplement. Et c'est comme cela que j'ai construit mes premières ceintures de grandissement. Pourquoi tu as aussi des pouvoirs et des devoirs et quels sont-ils ? Tous les enfants ont les mêmes droits, c'est la convention internationale qui le dit donc là il y a pas de discussion. Les enfants ont des droits par contre moi maître j'ai tout pouvoir dans une classe normalement mais par contre je peux déléguer un certain nombre de mes pouvoirs à des élèves au fur et à mesure de leur capacité à les tenir. Voilà, et donc c'est d'une certaine façon ce qui moi adulte dans ma classe me permet de penser qu'on grandit et ça prend sens pour les élèves. Puis tu as vu elles sont évolutives et basées autour du matériel, du respect de l'autre fin elle donne du sens à la question c'est quoi être grand et dans chaque couleur tu as les objectifs de comportement à adopter pour valider la ceinture puis passé dans la suivante etc rien est discriminant on reste dans la bienveillance. Après pour les ceintures de compétences disciplinaires c'est surtout en français et en maths mais je ne m'y tiens pas assez, donc bon voilà, après lorsque qu'il faut évaluer je leur demande quand même s'ils sont prêts pour passer un test de maths ou de français, sinon ils continuent de s'entraîner, mais bon il faudrait que je les mette en place explicitement et aussi sur d'autres domaines pour que ça ait plus de sens pour eux aussi car bon tu vois les activités de leur plan de travail c'est moi qui les choisis selon le besoin des élèves je choisis quelles activités je vais leur donner mais si tu veux elles ne sont pas accessibles aux élèves comme tu peux le voir dans d'autres classes car il faudrait que je travaille dessus et que je remette tout le bon fonctionnement en place donc bon voilà je voulais le faire mais j'ai pas eu le temps donc cette année voilà c'est comme ça.

LD : Je vois et pensez-vous qu'elles exercent une influence dans la motivation des élèves ?

E2 : Les ceintures de grandissement sûr oui. Après les ceintures de compétences disciplinaires pour l'instant ça fait 4 ans que je suis en élémentaire là et j'ai pas pris le temps de bien les faire comme je te disais. En maternelle, quand j'ai commencé à bien connaître les enfants, on faisait des ceintures et à ce moment-là, les enfants avaient un plan de travail qui était lié à leur niveau de ceintures et c'est eux qui choisissaient les jeux. C'est les enfants qui choisissaient et ils choisissaient dans leur niveau de ceinture. Bon ça j'ai pas je fais pas, tu vois, c'est un travail de

chien et j'ai pas encore fait pour tous les domaines, donc je ne sais pas l'impact avec cette classe. Les ceintures de grandissement par contre oui, elles font sens pour eux sans aucun doute, elles sont affichées dans la classe et elles nous servent tous les jours on s'y réfère tout le temps.

LD : Pensez-vous quand même que les ceintures influencent la perception qu'ont les élèves de leurs compétences ? C'est la dernière question.

E2 : C'est-à-dire ? répètes-moi ta question ?

LD : Pour simplifier, est ce qu'ils se sentent capables de faire ce qui leur est proposé dans leur niveau de ceinture même si vous les utilisez peu ?

E2 : Ah bah oui je pense car les exercices proposés dans leur niveau de ceintures sont adaptés à leurs besoins. Après forcément pour progresser de ceinture en ceinture il peut y avoir des activités un peu plus complexes mais ça reste à leur portée, l'idée avec les ceintures n'est pas de les planter au contraire c'est aussi fait pour respecter leur rythme d'apprentissage tu vois.

LD : D'accord, merci beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé.

Annexe X : Retranscription de l'entretien enseignant numéro 9.

LD : Tout d'abord merci de me recevoir, alors on va commencer par la première question : pourquoi avez-vous décidé de mettre en place les plans de travail dans votre classe ?

E3 : Alors moi je travaille dans une classe de triple niveau, hein, j'ai un CE2-CM1-CM2, alors c'est important on va le voir après parce que ce sont des classes où il y a forcément énormément de niveau disparate alors c'est le cas aussi dans les classes en simple niveau, hein, mais du coup, dans une classe multi-niveaux, ça l'est d'autant plus. Moi j'utilise le plan de travail en fait c'est un outil pour organiser tout le travail individualisé que je fais, que je mène avec mes élèves grâce aux ceintures de compétences. Parfois j'ai fait un plan de travail, parfois je n'ai pas fait de plan de travail c'est à dire que le plan de travail n'est pas là finalité, le plan de travail c'est un outil pour que les enfants puissent s'organiser et pour que moi je sois à peu près sûre qu'ils travaillent un peu tous les domaines voilà.

LD : D'accord et comment vous les avez conçus ?

E3 : Et en fait, il faut que ce soit un outil simple pour moi, je crois. Il faut que ce soit un outil que les enfants comprennent simplement. Il ne faut pas qu'il y ait trop de petites choses écrites dans tous les sens. Il faut que ce soit très simple. Donc c'est un document très simple sur papier sur une feuille A4 qu'ils ont pour 3 semaines. Alors moi j'ai fait 2 sortes de plan de travail donc à partir des maths et du français sur les temps de matinée. L'année dernière, j'avais un plan de travail supplémentaire pour les après-midis avec les activités telles que la poésie, les exposés, l'art plastique et ces choses-là.

LD : D'accord, et selon vous, qu'apportent-ils aux élèves ?

E3 : Euh je dirais que dans l'organisation, dans la capacité à s'organiser, à savoir ce qu'on a fait, ce qu'on a à faire et vers où on doit aller, c'est plutôt en ça que ça, ça leur est utile. C'est une question, d'organisation, de planification de son de ces apprentissages de son travail.

LD : Pensez-vous que les plans de travail ont un impact dans la motivation des élèves ?

E9 : Euh motivation, je ne dirais pas que c'est le plan de travail qui les motive. Je pourrais dire que c'est les ceintures par exemple, passer des couleurs de ceinture mais pas l'outil plan de travail en tant que tel, d'accord.

LD : Pensez-vous que par les plans de travail, ils éprouvent plus d'intérêt à effectuer le travail qu'on leur propose ?

E3 : Le plan de travail c'est juste un outil pour savoir tiens, j'ai ça, ça à faire et je vais plutôt choisir de commencer par ça car j'ai une priorité de faire ça parce que je n'en ai pas trop fait la semaine d'avant. C'est un outil d'organisation hein. Après je pense que la votre question, elle est plutôt sur justement, le travail que je mène en ceinture de compétences qu'on appelle le travail individualisé en pédagogie Freinet et en pédagogie coopérative, et donc sur cette question-là, là, oui, clairement, je pense que ça les motive de pouvoir avancer à leur rythme, de pouvoir choisir quelle activité ils privilégient un temps plus que sur un autre et de pouvoir savoir aussi où est-ce qu'ils vont sans qu'on leur impose bêtement un travail, ça s'inscrit dans une progression dont ils ont la connaissance. Donc je pense qu'ils sont de fait plus acteurs et actrices de leurs apprentissages.

LD : Est-ce que vous leur permettez de choisir les activités de leur plan de travail ?

E3 : Alors ils choisissent parce qu'en fait moi j'ai des fichiers de ceinture d'accord donc des fichiers de ceinture de plusieurs couleurs de la blanche à la noire comme au judo quoi donc j'ai des fichiers d'entraînement comme ça puis j'ai des tests à valider pour valider une ceinture et passer à la compétence supérieure et ils choisissent les activités de leur plan de travail parmi ces fichiers d'entraînement. Donc ils choisissent qu'est-ce qu'ils bossent par contre le seul truc que je fais pour que ce soit plus simple pour moi aussi dans ma tête parce qu'il faut aussi s'y retrouver en tant qu'enseignant, je fais par exemple le lundi matin on va faire plutôt les maths, le mardi matin, on va faire plutôt le français, jeudi matin en maths. Vendredi français. Et comme ça, euh quand on fait français, il y en a qui font de la grammaire d'autres qui font de l'orthographe etc. Après la seule chose que j'impose c'est quand au terme d'un plan de travail, quand on en fait le bilan et qu'un enfant a peut-être trop privilégié, un domaine. Il passe à un autre en fait ça devient une priorité sur le plan de travail suivant, donc là du coup il sait que le plan de travail suivant faudra peut-être commencer par tel domaine donc là effectivement il choisit plus et une fois qu'il l'aura fait il pourra de nouveau choisir d'entre les autres domaines.

LD : Et par le choix, pensez-vous que ça les motive à s'engager davantage dans les activités ?

E3 : bah oui car en plus ils ont tendance à s'orienter vers les matières, les domaines qu'il préfèrent, qui les mettent moins en difficulté aussi, euh, c'est pour ça que le plan travail existe aussi parce que le plan de travail rappelle que OK, t'as fait la numération, du calcul mais par contre va pas falloir trop oublier la géométrie. Donc si c'est le cas bah le plan de travail suivant, hop, on recommence par la géométrie. Donc oui de toute manière en choisissant leurs activités eux-mêmes ils s'engagent dans leurs exercices mais même quand je dis ah tu n'as pas travaillé ça donc tu le travailleras dans ton prochain plan de travail ils se mettent au travail.

LD : Pourquoi avez-vous mis en place des ceintures dans votre classe ?

E3 : Moi je travaille dans l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), je fais partie de la pédagogie Freinet hein, donc je suis très très influencée par toutes ces réflexions. Moi je pense que les enfants n'avancent pas tous à la même vitesse au même moment, hein. Donc déjà dans un simple niveau c'est le cas et ça se voit déjà avec des petits enfants par exemple, qui apprennent à marcher. On n'apprend pas tous à marcher au même moment, on n'apprend pas tous à parler au même moment donc déjà, il y a cette première raison qui fait que bah on n'apprend pas, on n'est pas prêt à conjuguer au futur tous forcément au même moment. Et donc il y a cette volonté d'être au plus près du rythme de l'enfant, du rythme des enfants. Voilà donc il y a ça. Ensuite, il y a la volonté aussi d'apporter un support de différenciation. Alors ça, ça, ça rapproche un petit peu ce que je viens de dire. Mais dans la classe, on travaille tous les ceintures et donc les plans de travail au même moment, moi je suis entièrement disponible pour les enfants, pour passer potentiellement 20 minutes avec un gamin s'il a besoin d'aide et il y a énormément aussi à côté d'entraide qui se met en route en générale les élèves aiment bien apporter leur aide c'est une sorte de satisfaction pour eux de transmettre leur savoir. Mais du coup, c'est la volonté, ouais d'avoir un support de différenciation qui ne soit pas stigmatisant. On fait tous la même chose au même moment, il n'y a pas untel en difficulté qui va être, entre guillemets, un petit peu montrer du doigt enfin qui va faire un travail différent parce qu'il n'arrive pas ben la en fait ça ne se voit pas ça. Ceux qui sont en difficulté, ils avancent tranquillement. Ceux qui sont très en avance parce que c'est aussi bien pour ces enfants-là, hein, qui, qui peuvent avancer sans être freinés et sans être restreints dans leur progression parce que ça arrive plus souvent qu'on le pense ça aussi voilà. Et puis je travaille en REP+ moi aussi, donc

il y a des enfants qui ont parfois un rapport à l'école, qui est un peu compliqué et notamment un rapport aux évaluations qui les stresse. Et du coup le système de ceintures c'est bien car les tests peuvent être repassés autant de fois qu'ils le veulent. En fait, ça dédramatise complètement ce truc-là de on fait une séance, on s'entraîne et hop évaluation tous au même moment et puis si tu la rates tant pis pour toi et hop on continue et le gamin il accumule à la fois potentiellement un retard mais aussi bah ouais un stress une pression par rapport à ces temps d'évaluation qui en fait doivent juste servir à progresser plutôt que stresser tout le monde à mon sens.

LD : D'accord et comment sont-elles conçues ?

E3 : Par exemple, si je prends le français, j'ai une boîte avec les ceintures de grammaire, une boîte avec les ceintures d'orthographe, vocabulaire, conjugaison, transposition enfin, ce genre d'orthographe grammaticale. Puis j'ai la même chose en maths avec une boîte de calculs posés etcetera ce sont des fichiers qui brassent les niveaux, parce que moi j'ai un CE2 CM1 CM2 donc c'est des fichiers qui brassent les niveaux de fin CE1 à début sixième, on va dire quand on passe la ceinture noire, c'est qu'on est déjà sur du programme de 6e, et donc ce sont des fichiers d'entraînement auto correctifs. Les enfants viennent chercher leur travail, le font sur leur cahier du jour, s'autocorrigent. Et puis quand ils sont prêts sur par exemple, la ceinture orange de conjugaison, quand ils sont prêts, ils viennent s'inscrire sur un tableau d'inscription pour demander des tests et donc là, moi je vois ça et le lendemain, alors je ne leur donne pas sur le moment hein, quand ils se sont inscrits, ils passent à autre chose, à une autre matière. Ils valident dans leur plan de travail qu'ils ont travaillé cette matière et puis ils passent à autre chose et moi le lendemain je leur donne le test et ce test-là n'est pas auto correctif. Celui-ci est fait sur une feuille, c'est moi qui le corrige et puis qui valide ou non la compétence et si la compétence est presque prête à être validée, je les prends près de moi, je revois avec eux, j'essaye enfin je continue une espèce d'évaluation à l'oral, finalement pour vérifier que c'est bien que c'est bien OK et puis s'il y a besoin de revoir ben le gamin il se ré entraîne et puis il repasse quand il veut.

LD : Pensez-vous qu'avec ce système de ceinture ils sont plus engagés dans les activités dans le sens où sont-ils plus persévérants ?

E3 : Je pense oui oui, je pense qu'ils sont plus engagés. Ils sont plus engagés après bon dans les pédagogies coopératives comme dans la pédagogie traditionnelle, il n'y a pas de recette miracle non plus. On a toujours quelques gamins avec lesquels euh bah le modèle qu'on leur propose

fonctionnera pas forcément non plus, donc ça demande toujours de réadapter d'être force de proposition pour trouver ce qui pourrait leur convenir à eux, mais je ne peux pas dire que c'est à à 100% pour tout le monde en fait, même s'il me semble qu'on touche beaucoup plus les enfants de cette manière-là oui.

LD : D'accord et est-ce que vous vous pensez également que les ceintures influencent la perception qu'ont les élèves de leur propre compétence ?

E3 : Oui d'autant que dès le début de leur arrivée dans la classe, leur arrivée parce que y en a que je garde 3 ans avec moi. Mais dès le début de l'année, on va dire leur arrivée dans la classe, ils ont toute la progression, ils savent tout ce qu'il va y avoir à faire pour aller jusqu'à la la ceinture noire. Ils ont une espèce de fiche pour euh noter leur réussite et qui résume aussi toutes les compétences correspondant à chaque couleur de ceinture, donc de fait oui je pense qu'ils ont une bonne perception de ce qu'ils ont fait et ce qu'il leur reste à faire ça ne doit pas non plus leur paraître vraiment infaisable ce n'est pas l'objectif.

LD : Oui c'est sur et utilisez-vous les ceintures autre que pour les évaluations ?

E3 : Je le fais plus, je l'ai fait, je ne le fais plus euh avant, j'avais des ceintures de comportement comme ça aussi, chaque couleur correspondait à un droit, à des devoirs et des nouveaux droits, en regard de ces devoirs. J'ai cessé de faire ça euh pour euh pour plusieurs raisons. La première raison, c'est qu'il y a des enfants qui n'arrivaient pas à accéder au-delà de la ceinture jaune ou orange qui à la fin de l'année, ils en étaient toujours cantonnés là et que du coup bah ça induisait une baisse de motivation chez ces enfants-là. Ensuite je trouvais ça compliqué personnellement de savoir qui en est où enfin, je trouve que ça induisait beaucoup de complexité que j'avais parfois du mal moi-même, un peu à suivre en fait. Et puis parce que je pense que ça ne ça ne correspond pas tout à fait à la réalité du vivre ensemble dans la société et euh enfin dans la société, on a tous les mêmes droits au départ et on perd en liberté quand on fait des bêtises et on peut potentiellement récupérer nos droits si on est sanctionné et qu'on voilà donc c'est ça dans la société, et ce n'est pas : on n'a pas de droit et petit à petit on peut en acquérir si on a un comportement exemplaire. En fait ce n'est pas dans ce sens-là que ça marche en vrai dans la vie donc moi je préfère partir de l'idée qu'on a tous les mêmes droits, on a le droit de se déplacer, on a le droit d'aller faire une responsabilité qui nous emmène à l'extérieur de la classe. On a le droit d'aller bosser dans l'herbe si on a envie de bosser dans l'herbe, on a tous les mêmes droits.

Par contre, si on est sanctionné, on va perdre quelques droits, toujours au regard de la loi de la classe, hein, on a le droit d'aller aux toilettes, on a le droit d'être respecté et tout ça, mais on va perdre en droit. Et on récupère ses droits au fur et à mesure. Moi je fonctionne comme ça maintenant bon j'ai un peu divagué parce que c'est un sujet qui m'intéresse beaucoup.

LD : Ça m'intéresse également il n'y a pas de souci, je vous remercie donc pour le temps que vous m'avez accordé.