



**HAL**  
open science

# Le dispositif de ceintures des compétences et les élèves acteurs de leurs apprentissages

Héloïse Boyenval

► **To cite this version:**

Héloïse Boyenval. Le dispositif de ceintures des compétences et les élèves acteurs de leurs apprentissages. Education. 2024. dumas-04552536

**HAL Id: dumas-04552536**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04552536>**

Submitted on 26 Apr 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 ROUEN NORMANDIE  
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

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

**Mention 1 : Premier degré**

**Année 2023-2024**

**BOYENVAL HÉLOÏSE**

**Le dispositif des ceintures de compétences et les élèves acteurs de leurs  
apprentissage**

**Option 2 : Hétérogénéité**

Sous la direction de : **EMERY PIERRE**

## RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la pédagogie coopérative autour du dispositif coopératif des ceintures de compétences et au lien qu'il peut avoir avec la notion d'élèves acteurs. La problématique construite est donc la suivante : en quoi le dispositif coopératif des ceintures de compétences permet-il aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages ? Les hypothèses de ce mémoire portent sur l'impact des ceintures de compétences sur le comportement des élèves, plus précisément sur le développement de la responsabilisation et de l'autonomie chez les élèves. En première partie, ce mémoire explore des notions telles que la coopération, l'autonomie, la responsabilisation et l'élève acteur. Par la suite, une analyse longitudinale et une analyse transversale des données recueillies lors des entretiens menés dans le cadre de cette recherche permettront de poursuivre sur une discussion. Cette discussion nous permettra de revenir sur nos hypothèses et de les valider.

**Mots clés :** coopération, ceintures de compétences, élève acteur, responsabilisation, autonomie.

## **REMERCIEMENTS**

Lors de la réalisation de ce mémoire, nous avons eu la chance d'être aidée et soutenue par plusieurs personnes, sans qui notre travail de recherche n'aurait pas pu aboutir et c'est pour cela que nous souhaitons leur adresser nos remerciements.

Pour commencer, nous souhaitons remercier notre directeur de mémoire, M. EMERY Pierre, qui nous a offert un accompagnement et un suivi régulier dans la rédaction de ce mémoire et qui a toujours su se montrer disponible. Ses conseils et son aiguillage nous ont permis de découvrir ce qu'est un travail de recherche et d'améliorer ce travail.

Nous tenons à adresser nos remerciements aux trois enseignantes qui ont accepté de s'entretenir avec nous dans le cadre de notre recherche. Ces entretiens ont été essentiels dans la rédaction de ce mémoire, notamment pour notre méthodologie de recherche et nos analyses qui nous ont permis de poursuivre notre travail et de mieux découvrir la pratique du dispositif coopératif des ceintures de compétences au sein d'une classe.

Finalement, nous souhaitons également remercier nos proches qui ont su nous conseiller et nous soutenir durant toute la réalisation de notre mémoire.

## Sommaire

INTRODUCTION .....	1
CADRE INSTITUTIONNEL ET THÉORIQUE.....	4
1 Cadre institutionnel.....	4
2 Cadre théorique.....	6
2.1 La coopération .....	6
2.1.1 Origines de la coopération à l'école.....	7
2.1.2 Les dispositifs coopératifs.....	9
2.1.3 Le dispositif des ceintures de compétences .....	12
2.2 Les élèves acteurs de leurs apprentissages.....	14
2.2.1 L'élève acteur .....	14
2.2.2 La responsabilisation .....	15
2.2.3 L'autonomie .....	16
2.3 La motivation .....	18
3 Problématique et hypothèses .....	20
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	22
1 Justification du choix méthodologique.....	22
2 Modalités du recueil de données .....	24
ANALYSE.....	29
1 Analyse longitudinale : résultats bruts .....	29
2 Analyse transversale : croisement des données recueillies .....	37
3 Discussion.....	45
3.1 Eclaircissement de la problématique .....	45
3.2 Retour sur les hypothèses.....	45
3.2.1 Retour sur l'hypothèse n°1 .....	46
3.2.2 Retour sur l'hypothèse n°2 .....	49
CONCLUSION .....	53
BIBLIOGRAPHIE.....	54
LISTE DES FIGURES.....	56
TABLE DES ANNEXES .....	57

## **INTRODUCTION**

L'un des objectifs principaux de l'école est de former les futurs citoyens. En effet, l'éducation accorde une place importante à l'enseignement des valeurs de la République et des valeurs de la citoyenneté. Il faut initier les élèves à la vie en société, à l'action collective et leur apprendre à respecter des choix personnels et des responsabilités individuelles.

L'école est un lieu de vie commune. Les élèves s'y retrouvent pour vivre et apprendre ensemble, il est donc important d'inculquer des valeurs de vivre-ensemble aux élèves afin d'adhérer aux valeurs de la République et de donner un cadre favorable aux apprentissages. Pour cela, l'enseignant doit s'assurer de transmettre un parcours citoyen à ses élèves et doit leur faire prendre conscience de l'importance du processus de responsabilisation et d'autonomie. La vie en communauté implique certes de nombreuses libertés mais également des responsabilités envers soi-même et envers autrui.

Nous retrouvons cette idée de parcours citoyen dans les programmes et notamment dans le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture dont l'intitulé est "la formation de la personne est du citoyen". Ce domaine précise notamment que les élèves devront être capable de prendre des initiatives au sein de la classe ce qui permettra de favoriser leur autonomie, c'est -à -dire favoriser leur capacité à subvenir à leurs propres besoins.

Une classe est donc un espace de vie commune, elle est toujours composée de plusieurs profils d'élèves aux compétences, capacités, caractères, âges et comportements différents. Toutes ces différences font qu'une classe est automatiquement hétérogène, l'idée qu'une classe puisse être homogène est illusoire.

Il est donc important de prendre en compte le caractère hétérogène d'une classe, l'enseignant doit trouver un moyen efficace de gérer cette hétérogénéité. La pédagogie coopérative semble être un moyen efficace pour gérer cette hétérogénéité, les élèves peuvent développer un esprit d'entraide et mettre leurs compétences au profit d'autres

élèves qui en auraient le besoin. C'est donc en choisissant d'adopter une pédagogie coopérative que l'enseignant pourra permettre aux élèves d'en tirer profit.

Dans son livre "Pratiques de coopération en classe", Christian Staquet écrit que : "la classe est le lieu de la construction de soi par les pairs" (2019, p. 18).

Grâce à la coopération, les caractéristiques, les compétences et les capacités de chacun seront mises en avant et valorisées. Les différences ne doivent pas être vues comme un défaut mais comme une richesse. La coopération pousse les élèves à prendre confiance en leurs capacités et les encourage à développer leur autonomie et leurs responsabilités.

Le but de la pédagogie coopérative est de se servir de cette hétérogénéité pour favoriser la réussite de tous et permettre à chacun d'en tirer profit. Dans son livre "La coopération entre élèves" Sylvain Connac dit que grâce à la coopération entre élèves : "on vise explicitement une élévation de l'hétérogénéité au rang de richesse" (2017, p. 119). Autrement dit on doit se servir de cette hétérogénéité comme un outil et ne pas la considérer comme quelque chose de négatif.

Lors d'un service civique effectué en 2018 au sein d'une école élémentaire située en REP, nous avons pu observer différentes situations qui nous ont mené à nous questionner sur l'autonomie, la responsabilisation et la coopération des élèves.

En effet, dans la plupart des classes observées, les élèves restaient inactifs lorsqu'ils avaient terminé une activité et attendaient la venue de l'enseignant ou de l'enseignante afin de faire une autre activité. Cette inactivité pouvait engendrer une grosse perte de temps dans les apprentissages des élèves et pouvait parfois créer des déconcentrations pour les élèves les moins patients. Nous avons donc pu observer un manque d'autonomie au sein de beaucoup de classes. La plupart du temps, les élèves travaillaient individuellement sauf lorsqu'il y avait des ateliers de jeux collectifs.

Lors de notre stage d'observation en M1 dans une école élémentaire située en REP, nous avons pu observer une classe de CP.

Durant ce stage, nous étions en séance de mathématiques sur l'addition lorsque nous avons constaté qu'une élève éprouvait des difficultés. Nous n'avons pas eu le temps de venir vers elle qu'un autre élève s'était déjà déplacé dans la classe pour lui venir en aide et lui expliquer comment procéder. C'est lorsque nous avons vu cet acte d'autonomie que nous nous sommes intéressée à la coopération entre élèves.

Cela nous a mené à un questionnement :

- La coopération entre élèves est-elle favorable aux apprentissages ?
- Peut-on rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages ?
- Quel dispositif permettrait de développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves tout en les rendant acteurs de leurs apprentissages ?

Ce questionnement est à l'origine de notre choix de thème pour ce mémoire.

Nous avons donc effectué quelques recherches et nous avons découvert un dispositif coopératif relevant de la pédagogie institutionnelle qui nous semblait intéressant à étudier qui est le dispositif des ceintures de compétences.

Ce mémoire s'articulera donc autour de ce dispositif coopératif et de sa capacité à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.

Pour cela, nous aborderons dans une première partie, consacrée au cadre institutionnel, la place de la coopération dans les textes de lois. Par la suite, nous allons éclaircir les concepts clés de ce mémoire dans une partie théorique.

Dans une deuxième partie, nous présenterons nos choix et nos méthodes de recherche. Pour terminer, nous aborderons une troisième partie consacrée à l'analyse des données recueillies lors de nos recherches.



## CADRE INSTITUTIONNEL ET THÉORIQUE

### **1 Cadre institutionnel**

Dès le début de la scolarisation des élèves, c'est-à-dire dès le début du cycle 1, on remarque que les programmes portent un regard important sur la coopération des élèves ainsi que sur la volonté de former les élèves à la citoyenneté et de les rendre responsables et autonomes. En effet, l'école est un lieu où les élèves vont acquérir un certain nombre de compétences notamment afin de réussir leur vie en société et exercer leur citoyenneté dans leur avenir, ils y apprennent l'autonomie, la responsabilité, le vivre ensemble et le respect de soi et d'autrui.

Nous pouvons citer la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, également appelée « loi Peillon ». Cette loi vise à réformer le système éducatif français et comporte un article pertinent pour notre recherche qui consiste à mettre en place un enseignement afin d'apporter une éducation civique et morale<sup>1</sup>.

En 2013, cette loi va modifier l'intitulé du socle commun en ajoutant le mot « culture » à celui-ci qui s'appelait auparavant « le socle commun de compétences et des connaissances » et ce qui donne dorénavant « le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Ce nouveau socle, fixé par le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, entre en application dès la rentrée 2016.

Nous pouvons retrouver dans le programme du cycle 1, dans le bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports, que dès la maternelle, les élèves apprennent à coopérer avec les autres car la maternelle accorde une place très importante à la socialisation, elle place d'ailleurs celle-ci comme l'une des compétences fondamentales à acquérir.

Au cycle 1, les apprentissages sont structurés autour d'un enjeu central qui est « Apprendre ensemble et vivre ensemble ».

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *L'enseignement moral et civique (EMC) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015*. Education.gouv.fr.  
<https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747> (consulté le 04/12/22)

C'est effectivement un enjeu central car les élèves évoluent au milieu d'une communauté d'apprentissage et c'est grâce à cela que se construisent « les bases d'une citoyenneté respectueuse » (2021, p. 3). Ainsi, petit à petit l'élève apprendra à prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe.

Penchons-nous désormais sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). Celui-ci s'acquiert durant 3 cycles allant du cycle 2 au cycle 4, il représente les compétences et les connaissances qui doivent être acquises par les élèves tout au long et à l'issue de la scolarité obligatoire.

Pour notre recherche, un domaine nous concerne plus particulièrement que les autres, c'est le domaine 3. Ce domaine a pour intitulé « La formation de la personne et du citoyen » et a pour objectifs de transmettre aux élèves les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution. Il consiste donc à former les élèves à la citoyenneté à travers l'apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté ; proposer une formation morale et civique ; apprendre aux élèves à respecter des choix personnels et des responsabilités individuelles.

Pour maîtriser le domaine 3 du socle commun, les élèves devront coopérer et faire preuve de responsabilité vis-à-vis de leurs camarades, ils devront prendre des engagements envers eux-mêmes et envers autrui et respecter ces engagements. Enfin, les élèves devront être capables d'être à l'origine et de prendre des initiatives afin de développer leur autonomie.

Nous pouvons également évoquer le domaine 2 du socle commun dont l'intitulé est « Les méthodes et outils pour apprendre ». Cet intitulé prend tout son sens lorsque l'on comprend que c'est grâce aux méthodes et aux outils que les élèves apprendront à apprendre « seuls ou collectivement ». C'est grâce à la maîtrise de ces méthodes et de ces outils que les élèves développeront leur autonomie, seront à l'origine d'initiatives et pourront coopérer.

Enfin, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation<sup>2</sup> regroupe la liste des compétences nécessaires aux enseignants pour exercer leur métier, cette liste a été

---

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> (consulté le 22/12/22)

publiée au Bulletin officiel du 25 juillet 2013. Selon ce référentiel, les enseignants doivent partager les valeurs de la République, tenir compte de la diversité des élèves et de ce fait construire des situations d'apprentissage prenant en compte cette diversité et assurer un fonctionnement favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

## **2 Cadre théorique**

Notre cadre théorique sera composé de trois parties majeures. Nous aborderons dans un premier temps la coopération, par la suite nous nous intéresserons à la notion d'élèves acteurs de leurs apprentissages. Enfin, nous finirons par une courte partie sur la motivation qui a été ajoutée après la réalisation des entretiens car cette notion est ressortie dans tous les entretiens que nous avons menés.

### **2.1 La coopération**

Dans son ouvrage « La coopération entre élèves », Sylvain Connac (2017) cite l'article L111-1 du Code de l'éducation<sup>3</sup> qui dit que “par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, le service public de l'éducation favorise la coopération entre élèves”, ces dispositions sont entrées en vigueur à la rentrée scolaire 2019.

L'idée de coopération à l'école a été l'objet de plusieurs débats et plusieurs recherches d'un bon nombre de pédagogues qui se sont intéressés à celle-ci et qui en sont même en quelque sorte à l'origine.

Il nous apparaît donc nécessaire de faire un historique des origines de la coopération à l'école dans un premier temps pour comprendre son apparition dans les classes. Ensuite, il sera fait un état des définitions de la coopération ainsi qu'une présentation des différents dispositifs coopératifs que nous pouvons retrouver dans les écoles. Enfin, nous nous intéresserons

---

<sup>3</sup> *Code de l'éducation : Chapitre Ier : Dispositions générales. (Articles L111-1 à L111-6)—Légifrance.*  
(s. d.).  
[https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166558/?anchor=LEGIARTI000043982767#LEGIARTI000043982767](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166558/?anchor=LEGIARTI000043982767#LEGIARTI000043982767) (consulté le 22/12/22)

particulièrement au dispositif des ceintures de compétences qui est un exemple concret de la manifestation de cette coopération en classe.

### *2.1.1 Origines de la coopération à l'école*

Nous ne pouvons commencer l'historique de la coopération à l'école sans parler de Barthélemy PROFIT, ancien instituteur puis inspecteur de l'enseignement primaire. C'est après la première guerre mondiale de 1914 à 1918 qu'apparaît réellement la notion de coopérative scolaire. En effet, la guerre ayant eu un impact très négatif sur les écoles, les laissant presque en ruines, Barthélemy Profit demanda aux élèves de sa circonscription de fournir un effort commun afin de rénover les écoles.

Cela aura un effet pédagogique et éducatif positif sur les élèves leur permettant ainsi de s'exercer à la démocratie et la citoyenneté<sup>4</sup>. C'est à la suite de cela que les Instructions Officielles de 1923 vont inciter les instituteurs à favoriser les occasions permettant aux élèves de prendre des décisions et c'est à cet instant que la coopérative scolaire est officiellement reconnue.

Au début du XXème siècle, on remarque l'apparition de mouvements pédagogiques aussi appelés « éducation nouvelle » dont le but politique est de mettre en place une éducation active à la démocratie et à la coopération dès l'école primaire, de changer les principes de l'école afin de changer la société pour laisser place à une société dite « coopérative ». Ces mouvements sont soutenus par des pédagogues et militants, convaincus qu'il est nécessaire d'accorder une place primordiale à la coopération à l'école.

L'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) a été créé en 1928 sous l'impulsion de membres de l'enseignement et de militants désirant montrer la nécessité d'enseigner la coopération dès l'école primaire afin de préparer les élèves au fonctionnement de l'économie et de la vie sociale.

Ce sont ces mouvements « d'éducation nouvelle » qui ont donné lieu à la pédagogie coopérative. Barthélemy Profit (1922) définit l'école coopérative :

---

<sup>4</sup> Aubusson, I. (s. d.). *Histoire de la coopération à l'école*.

« L'école coopérative c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république ».

Le terme de « pédagogie coopérative » regroupe plusieurs pédagogies différentes comme la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle de Oury que nous allons brièvement présenter.

Célestin Freinet est un pédagogue français né le 15 octobre 1896 dans les Alpes-Maritimes et décédé le 8 octobre 1966.

Au XXème siècle, Freinet entend parler de l'apparition des mouvements de « l'éducation nouvelle » et décide de s'informer sur ceux-ci. En effet, il s'intéressait à ces mouvements qui s'opposent aux méthodes traditionnelles d'enseignement car il est désireux de changer l'école traditionnelle qui ne lui convient pas.

Célestin Freinet est un ami de Barthélemy Profit, il s'est inspiré de son idée de coopération pour inventer sa propre pédagogie avant d'ouvrir sa propre école à Vence en 1935.

La pédagogie de Freinet est principalement basée sur l'expression libre des enfants et vise l'apprentissage par voie naturelle. Il sera le premier à développer la pratique de l'imprimerie en classe pour permettre aux élèves de garder une trace de leurs écrits.

Cette pédagogie prend en compte la dimension sociale des élèves qui sont voués à devenir autonomes et responsables contrairement à la pédagogie traditionnelle qui est basée sur la transmission frontale des savoirs. Freinet souhaite placer l'élève au cœur du projet éducatif.

La pédagogie Freinet accorde une attention particulière au rythme d'apprentissage de tous les élèves, dans cette pédagogie les élèves progressent à leur rythme. Il accorde également une place importante à l'autonomie car les élèves sont amenés à élaborer eux-mêmes leur planning hebdomadaire ce qui développe l'autonomie et la responsabilisation.

Célestin Freinet a mis en place l'Institut Coopératif de l'École Moderne qui servira de voie de communication afin de créer et partager des supports pédagogiques liés à la pédagogie Freinet, destinés aux enseignants et aux élèves.

Bien évidemment, la coopération est au cœur de la pédagogie Freinet.

Fernand Oury<sup>5</sup> est un instituteur né le 18 janvier 1920 et décédé le 19 février 1998 à 78 ans. Cet instituteur se définit lui-même comme inadapté à l'école qu'il nommera avec Jacques Pain « l'école-caserne » dans son ouvrage « Chronique de l'école caserne » (1972). Il postulera que l'éducation ne peut être que « sur mesure », comme le déclare le courant de l'Éducation nouvelle et décide donc de rejoindre en 1949 le mouvement Freinet et adhère à l'Institut coopératif de l'école moderne (I.C.E.M.) afin de s'inspirer de la pédagogie Freinet. Cependant, Oury rencontrera quelques difficultés dans sa classe située en ville contrairement aux classes de Freinet qui se situent en campagne.

Fernand Oury cherchera alors sa voie, il est en quête de pratiques nouvelles, au plus près des problèmes de son temps et de son espace.

Après avoir mené une grosse réflexion pour trouver une pratique qui lui correspondrait, il créa une nouvelle pédagogie que l'on nomme pédagogie institutionnelle.

Cette pédagogie est mise en place autour d'institutions qui sont décidées collectivement par les élèves et les enseignants, cela permet de réguler les apprentissages. On retrouve un élément central dans cette pédagogie qui est la parole, chacun peut s'exprimer. Selon Yves Jeanne, elle place la classe comme un lieu « d'existence, de parole, de travail, où s'inscrit le désir »<sup>6</sup> (paragraphe 5).

### 2.1.2 *Les dispositifs coopératifs*

La pédagogie coopérative a permis la création de plusieurs dispositifs coopératifs dans l'enseignement. Avant de citer quelques-uns de ces dispositifs, nous présenterons plusieurs définitions de ce que sont des dispositifs et de ce qu'est la coopération.

Commençons notre définition de ce qu'est un dispositif en citant la définition donnée par le dictionnaire Larousse en ligne qui définit le dispositif comme un « ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise ».

---

<sup>5</sup> Universalis, E. (s. d.). *FERNAND OURY (1920-1998) - Encyclopædia Universalis*. Universalis.

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/fernand-oury/> (consulté le 22/12/22)

Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28, 113-117.

<https://doi.org/10.3917/reli.028.0113> (consulté le 23/12/22)

Selon le dictionnaire de l'Académie Française en ligne, le mot « dispositif » est un adjectif dérivé du latin « dispositus » qui est le participe passé de « disponere » qui signifie « disposer ».

Autrement dit, un dispositif correspond aux mesures mises en place par l'enseignant dans le but de faire coopérer, progresser et réussir ses élèves. Un dispositif est donc le moyen, un outil pour l'enseignant afin d'atteindre un ou des objectifs précis.

En ce qui concerne la coopération, nous pouvons retrouver un grand nombre de définitions car ce terme apparaît comme difficile à définir étant donné le nombre de définitions différentes disponibles pour celui-ci.

Dans un premier temps, nous allons mettre en avant la définition du dictionnaire Larousse en ligne qui définit la coopération comme « l'action de coopérer, de participer à une œuvre commune ».

Nous pouvons approfondir cette définition grâce à celles données par Barthélemy Profit, un des précurseurs de la coopération. En effet, Barthélemy Profit<sup>7</sup> fut à l'origine de plusieurs définitions de la coopération, nous retiendrons une définition en particulier qu'il a formulé en 1932 : « L'école coopérative, c'est enfin l'école où l'instruction n'est plus le but exclusif, mais celle où l'on vise surtout à former par une pratique particulière facilitée, l'être pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral et conscient et responsable, l'être social plus attaché à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits » (pp. 32-33).

Nous pouvons citer un enseignant-chercheur qui, lui aussi, a tenté de définir la coopération. En effet, Sylvain Connac, dans « La coopération entre élèves » a défini la coopération comme un outil qui permet « l'exercice de la liberté, la visée d'une égalité dans la réussite éducative ainsi que la fraternité » (2017, p. 13) et « qui active ce qui est naturel à l'être humain : l'altruisme » (2017, p. 17).

---

<sup>7</sup> M. Gouzil et M. Pigeon, *op. cit.*, p. 32 et 33, extrait de B. Profit, *La Coopération scolaire française*, Paris : F. Nathan, 1932.

Dans son ouvrage “Apprendre avec les pédagogies coopératives”, Sylvain Connac (2021) définit également la pédagogie coopérative comme “une forme d’enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes”.

Dans « La coopération entre élèves », Sylvain Connac nous présente et définit quatre formes que peut adopter la pratique coopérative qui sont l’aide, l’entraide, le travail en groupe et le tutorat. Selon Connac, ces quatre formes de relations coopératives « s’attachent à déterminer des interactions coopératives en groupes restreints » (2017, p. 23).

L’aide correspond à une « relation dissymétrique » que Connac définit aussi de « relation verticale », c’est-à-dire que la personne qui va aider est considérée comme experte car elle possède plus de compétence que la personne aidée (2017, p. 24).

L’entraide est définie par Connac comme « une relation symétrique », c’est l’interaction entre plusieurs personnes qui sont plus ou moins au même niveau de compétence et qui vont se réunir et réunir leurs compétences pour résoudre une difficulté (2017, p. 28).

Sylvain Connac définit aussi le travail en groupe comme « un ensemble d’individus ayant un but commun en s’influençant réciproquement », il ressemble à l’entraide mais se situe dans un « cadre plus formel » (2017, pp. 29, 31).

Enfin, il définit le tutorat comme une situation où « l’aide apportée par un élève volontaire est organisée, codifiée et liée à un contrat d’engagements » (2017, p. 36). Le tutorat repose donc sur le même principe que l’aide à la seule différence que ces deux formes coopératives ont un niveau d’institutionnalisation différent car dans le tutorat, « la compétence et l’objectif de travail sont prédéterminés » (2017, p. 36).

Sylvain Connac représente dans son ouvrage « La coopération entre élèves » un schéma qui regroupe les différentes déclinaisons de la coopération (2017, p. 39) :



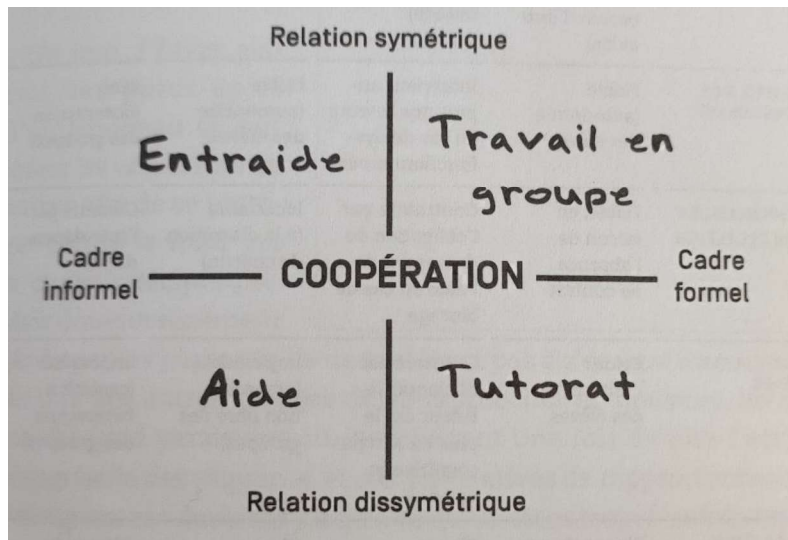


Figure 1<sup>8</sup> Carte conceptuelle de la coopération

Plus récemment, Christine Vander Borgh (2019) définit, dans son dictionnaire de sociologie clinique, la coopération comme « une relation de réciprocité équitable entre les partenaires d'un échange, dans une perspective de coévolution » (p. 160).

Les pratiques coopératives présentes depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle ont donc favorisé l'émergence de plusieurs dispositifs coopératifs, véritables outils pour mettre en œuvre la coopération au sein d'une classe. Nous pouvons évoquer certains d'entre eux comme les conseils, les plans de travail, le tutorat ou encore les ceintures de compétences.

### 2.1.3 Le dispositif des ceintures de compétences

Dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé de nous concentrer sur un dispositif coopératif en particulier qui est le dispositif des ceintures de compétences.

Comme nous l'avons déjà évoqué, Fernand Oury, qui est également l'un des précurseurs de la coopération, s'est inspiré de la pédagogie Freinet. Par la suite, désireux de trouver de nouvelles pratiques en cohérence avec sa pratique, il développa la pédagogie institutionnelle et est à l'origine du dispositif des ceintures de compétences.

<sup>8</sup> Figure 1 : Carte conceptuelle de la coopération. Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.

C'est dans les années 1970 que Fernand Oury eut l'idée de créer les ceintures de compétences. Etant lui-même judoka, il a directement été inspiré par le système des ceintures de couleur des judokas<sup>9</sup> qui leur permettent de travailler ensemble avec divers niveaux. Autrement dit, c'est en observant la capacité des judokas à coopérer malgré les écarts de niveaux que l'idée de reproduire ce système de ceintures en classe lui est venue. Ainsi, si on applique ce système en classe, les élèves pourront s'aider les uns les autres grâce à leurs niveaux différents, ce qui semble être un moyen efficace pour gérer l'hétérogénéité d'une classe.

Nous allons brièvement faire une présentation du principe des ceintures de compétences. F. Brière et L. Espinassy (2021) nous indiquent que les ceintures de compétences sont un dispositif faisant référence aux arts martiaux et pour lequel « l'élève demande au professeur de passer la ceinture quand il pense maîtriser le niveau requis d'une compétence » (p. 26). Elles précisent également que « les enseignants s'accordent sur le fait que ce dispositif permet de tout évaluer » et que « on évalue avec les ceintures pour être plus proche du rythme d'apprentissage des élèves » (p. 30).

Chaque ceinture de couleur correspond à un niveau, les enseignants sont libres d'instaurer les couleurs qu'ils souhaitent, les couleurs des ceintures et leur niveau correspondant ne sont donc pas obligatoirement les mêmes selon les classes.

Au début de l'année, les enseignants peuvent faire passer une évaluation diagnostique qui permettra de situer le niveau des élèves. Cela n'est pas obligatoire mais permet plus facilement de repérer les facilités et les difficultés des élèves. Par la suite, les élèves devront s'entraîner pour progresser afin d'atteindre la ceinture supérieure<sup>10</sup>.

Pour que les élèves puissent facilement se repérer, un tableau des ceintures de compétences est affiché dans la classe à la vue de tous. Sur ce tableau, l'enseignant place les ceintures pour chaque élève et lorsqu'un élève atteint la ceinture supérieure, l'enseignant peut changer la couleur de la ceinture. Avec ce système d'affichage, on remarque que seules les réussites sont affichées, pas les échecs et que les niveaux sont connus de tous.

---

<sup>9</sup> Hamouda, L. B. (2023). Quand l'évaluation devient une mesure des progrès : les ceintures de compétences. *Le Café pédagogique*.  
<https://www.cafepedagogique.net/2023/02/02/quand-levaluation-devient-une-mesure-desprogres-les-ceintures-de-compences/> (consulté le 02/05/23)

<sup>10</sup> Cornet, R. (s. d.). *Nos ceintures de compétences*. Nos ceintures de compétences.  
<https://nosceintures2competences.org/> (consulté le 02/05/23)

Grâce aux ceintures de compétences, l'enseignant pourra créer des fichiers d'entraînement individualisés afin de faire progresser les élèves à leur rythme et les amener à passer à la ceinture suivante.

Les ceintures de compétences sont donc un outil d'auto-construction des savoirs et des comportements, un outil de communication avec les élèves ainsi qu'un outil de mesure de la progression. Ce dispositif connaît plusieurs objectifs.

Pour l'enseignant, les ceintures permettent d'avoir une connaissance précise des niveaux de compétences des élèves (en termes de savoirs ou de comportement), elles permettent donc d'adapter, différencier la pédagogie et individualiser le travail pour que tous les élèves puissent travailler et progresser à leur rythme.

Pour les élèves, les ceintures permettent de donner un point de repère dans les acquis ainsi que dans les manques afin qu'ils puissent repérer leurs points forts et leurs points faibles et progresser jusqu'à la prochaine évaluation.

## **2.2 Les élèves acteurs de leurs apprentissages**

### *2.2.1 L'élève acteur*

Le concept d'élève acteur provient des pédagogies actives dont l'un des objectifs est de placer les élèves comme acteurs de leurs apprentissages. Dans son ouvrage « Pour une pédagogie active et créative », Amégan (1995) précise que l'objectif de la pédagogie active est que l'élève doit « demeurer l'acteur principal » (p. 4). De plus, il nous présente quelques grandes tendances de la pédagogie active en commençant par la tendance cognitive qui consiste à inviter l'élève « à utiliser ses connaissances et ses expériences face à un problème ou devant l'inconnu » (p. 4) dans le but d'habituer les élèves à une démarche intellectuelle plus autonome. La deuxième tendance est humaniste, la pédagogie active peut également être qualifiée de non directive car une relation de confiance s'installe entre l'enseignant et les élèves ce qui transforme l'enseignant en un « facilitateur d'apprentissage » (p. 5) pour les élèves. Une dernière tendance semble se dégager de cette pédagogie, la tendance mixte ou pragmatique. Cette tendance vise à travailler sur « le développement des intérêts et sur la formation sociale de l'enfant » (p. 6), ce qui permet d'instaurer une meilleure motivation pour les élèves face aux apprentissages.

Les pédagogies actives permettent donc aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages mais être un élève acteur ne correspond pas uniquement à être un élève actif, cela relève d'une plus grande implication au sein de la classe. Vianney Thual (2019)<sup>11</sup> dit que l'élève est acteur s'il est capable de réflexion, d'analyser sa propre pratique ou même de s'auto évaluer (p. 2). Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages peut également jouer sur la motivation et aider à préparer au mieux les élèves dans leur insertion sociale future. Les élèves peuvent être acteurs de leurs apprentissages mais ils peuvent également être acteurs de l'apprentissage des autres élèves de la classe comme nous le montre le dispositif des ceintures de compétences de Oury. Un élève qui sera impliqué au-delà de ses propres apprentissages fera automatiquement de lui un élève acteur. Un élève qui est capable d'analyser sa propre pratique est capable d'avoir une conscience de ses compétences et peut ainsi les mettre à profit en étant volontaire pour aider un autre élève en difficulté. Si un élève souhaite aider un autre élève grâce à ses compétences, alors cela le placera comme acteur de l'apprentissage de l'élève aidé.

Un élève acteur n'est donc pas simplement un élève actif mais un élève qui fait preuve d'une plus grande implication dans ses apprentissages ou ceux des autres élèves.

### 2.2.2 *La responsabilisation*

Le mot « responsabilisation » est un néologisme des années 1970, il est dérivé de « responsabiliser », de « responsable », avec l'ajout du suffixe -ation. Ce suffixe sert à indiquer une action ou le résultat de cette action.

Selon le dictionnaire Larousse, la responsabilisation se définit par « l'action de responsabiliser, le fait d'être responsabilisé ». Dans cette définition nous comprenons tout le sens du suffixe -ation car la responsabilisation représente bien l'action de rendre responsable.

Paturet (1995, p. 101), nous donne une autre définition de la « responsabilité » qui selon lui est « le fait de répondre totalement de ses actes et de les assumer ».

La responsabilisation représente donc l'action qui vise à rendre responsable une personne ou qui vise à lui faire prendre conscience du sens des responsabilités.

---

<sup>11</sup> Thual, V. (2019). L'élève acteur dans une aventure vécue. (p. 2). [https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/e-noveps16-p1-a2-thual\\_1550490754257-pdf](https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/e-noveps16-p1-a2-thual_1550490754257-pdf) (consulté le 02/05/23)

Selon Connac (2016), une personne peut être caractérisée de responsable lorsqu'elle est réfléchie, quand elle accepte de reconnaître et de subir la ou les conséquences de ses actes. La principale caractéristique de la responsabilisation est qu'il faut faire des choix mais surtout qu'il faut les assumer, c'est ici que réside la différence entre l'autonomie et la responsabilisation.

Pour être responsables, les élèves doivent apprendre à assumer leurs actes et leurs décisions. Nous pouvons dire qu'un élève pourra être déclaré comme responsable lorsqu'il sera capable de prendre des décisions, de faire des choix réfléchis, qui respectent les normes et les attendus scolaires, tout en ayant conscience des conséquences qui peuvent en résulter.

Sylvain Connac (2016) précise également que les élèves doivent également répondre à plusieurs attentes pour être qualifiés de responsables au sein de la classe :

- Exercer des responsabilités inhérentes à la vie de la classe afin de développer l'altruisme envers les enseignants et les camarades de classe
- Être conscient des conséquences de ses choix, les assumer et accepter de réparer les erreurs sans fuir la situation afin d'en tirer des leçons et apprendre de ses erreurs
- Accepter de réaliser sérieusement les tâches scolaires et être impliqué dans celles-ci malgré certaines contraintes qui peuvent réduire l'envie de s'engager

Pour que les élèves s'investissent pleinement dans leurs responsabilités et osent en prendre, il faut que l'enseignant emploie des méthodes de travail et des outils pour motiver ses élèves. Il faut également que les responsabilités aient du sens pour les élèves afin qu'ils en comprennent l'importance, le but et qu'ils s'investissent personnellement ou collectivement.

### 2.2.3 *L'autonomie*

L'autonomie est un mot qui nous vient du grec « *autonomia* » composé de « *autos* » qui signifie ce qui vient de soi et « *nomos* » qui correspond à ce qui a été accepté et établi par les coutumes et les lois.

Le dictionnaire Larousse en ligne nous donne une définition de l'autonomie comme la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ».

Dans son dictionnaire sur internet, Philippe Meirieu propose une définition de l'autonomie qui selon lui est « l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même » ou encore comme « ce qui permet à chacun de se faire œuvre de lui-même » (Meirieu, 1998, p. 76). D'après lui, cette définition met en jeu trois dimensions qui sont :

« La définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne ».

Depuis l'apparition des mouvements de « l'Éducation nouvelle », l'autonomie est un concept au cœur des enseignements et des apprentissages visant à rendre les élèves autonomes.

P. Meirieu explique que selon lui, ce n'est pas réellement l'autonomie qui est travaillée à l'école mais plutôt la « débrouillardise » et qu'elle forme les élèves à « s'en tirer le mieux possible avec les moins d'effort possible ». Il fait ainsi la distinction entre l'autonomie et la débrouillardise qu'il ne faut pas confondre et explique également que l'École n'est pas la seule responsable.

Dans l'ouvrage dans « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », Sylvain Connac (2016) cite Join-Lambert Milova selon qui, il existe deux approches de l'autonomie qui se complètent :

- En ce qui concerne l'apprentissage, un élève sera reconnu comme autonome lorsqu'il contrôle de ce qu'il apprend selon Benson (2001). Cela signifie qu'il devra savoir réinvestir ce qu'il a appris par sa propre volonté.
- Un élève autonome doit être capable de subvenir à ses besoins, prendre des initiatives et faire des choix.

Bernard Lahire explique qu'un élève est susceptible d'exercer son autonomie à travers deux pôles, un pôle politique et un pôle cognitif (2001, p. 154). Le pôle politique concerne tout ce qui est vie collective, les règles de vie communes, la discipline tandis que le pôle cognitif concerne l'appropriation des savoirs. Le pôle cognitif évoque également la capacité des élèves à effectuer des tâches sans se référer à leur enseignant.

H. Caudron (2001)<sup>12</sup> décline l'autonomie sous sept formes différentes que nous allons présenter. Tout d'abord, l'autonomie affective qui est atteinte lorsque l'enfant est capable de se

---

<sup>12</sup> Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissage*. Tempes.

détacher de l'adulte pour gérer et reconnaître ses émotions. Nous avons aussi l'autonomie corporelle qui consiste à ce que l'enfant prenne conscience de ses capacités physiques jusqu'à ce qu'il contrôle les gestes de son corps. L'enfant devra peu à peu apprendre à gérer le matériel, notamment en milieu scolaire où les élèves peuvent circuler au sein de la classe afin de récupérer, utiliser ou ranger du matériel ce qui conduira à l'autonomie matérielle. Lorsqu'un élève se déplace au sein de la classe, cela l'aide également à appréhender son espace et le temps ce qui lui permettra de s'orienter et se déplacer plus facilement et le conduira à l'autonomie spatio-temporelle. Les élèves sont également sollicités à prendre la parole en classe et à écrire, cela permet d'acquérir l'autonomie langagière. L'autonomie dans l'organisation du travail permet à un élève d'appréhender et d'anticiper ce qu'il va devoir faire pour réaliser son travail en respectant des contraintes comme la gestion du temps. L'autonomie intellectuelle est atteinte lorsqu'un élève a l'envie de poser des questions, de s'informer et de prendre des informations lorsque c'est nécessaire et lorsqu'il est capable de réinvestir et mobiliser ses connaissances. Enfin, l'autonomie morale consiste à prendre conscience et respecter des règles imposées afin de vivre en collectivité ce qui est essentiel au sein d'une classe.

Il nous semble pertinent de dire que parmi ces sept formes d'autonomie, les formes d'autonomie qui concerne le plus notre sujet de recherche sont : l'autonomie matérielle, l'autonomie spatio-temporelle, l'autonomie dans l'organisation du travail, l'autonomie intellectuelle et l'autonomie morale.

L'autonomie est donc un apprentissage et non une compétence innée chez tous les élèves. L'enseignant devra mettre en œuvre des méthodes afin de développer l'autonomie de ses élèves en leur apprenant à faire des choix seuls sans solliciter l'enseignant, à s'engager dans une tâche ou encore à s'auto-gérer quand il le faut afin de former des élèves responsables et autonomes. En effet, la responsabilisation et l'autonomie vont de pairs, l'autonomie des élèves leur permettra de faire des choix par eux-mêmes et la responsabilisation leur permettra de les assumer pleinement.

### **2.3 La motivation**

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction de notre cadre théorique, nous avons constaté que la motivation est une notion présente dans tous nos entretiens. Il nous paraît donc nécessaire de créer cette nouvelle sous-partie afin de présenter le sujet.

La motivation est une notion importante à prendre en compte dans l'enseignement. Afin de présenter cette notion, nous allons nous appuyer sur le modèle théorique de Viau qui concerne la dynamique motivationnelle des élèves. Dans son ouvrage « La motivation en contexte scolaire », Rolland Viau (1994) nous présente sa théorie sur la dynamique motivationnelle des élèves. Il nous présente les principaux déterminants et indicateurs présents dans cette dynamique. En effet, parmi les déterminants nous retrouvons trois perceptions qu'un élève peut avoir lorsqu'une activité pédagogique lui est proposée : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence et la perception de contrôlabilité. Nous allons faire une courte présentation de ces trois perceptions. La perception de la valeur de l'activité concerne le jugement qu'un élève porte sur le sens de l'activité, l'élève se demandera si elle est utile et quel en est l'intérêt. La perception de la compétence concerne directement la vision que l'élève a sur ses compétences, il se demandera s'il est capable et s'il a les compétences nécessaires pour réaliser l'activité. Enfin, la perception de contrôlabilité représente la perception qu'a l'élève sur le contrôle qu'il peut exercer durant l'activité. Si ces trois perceptions sont réunies chez l'élève, alors on pourra voir apparaître des indicateurs de la motivation comme l'engagement cognitif où l'élève fera le choix de s'engager dans une tâche ainsi que la persévérance. Si tous ces éléments sont présents chez l'élève, cela le mènera à l'apprentissage, la réussite et la performance ce qui motivera l'élève lors d'un autre contexte ou d'une autre activité pédagogique. Si l'une des perceptions n'est pas présente chez l'élève, cela pourrait nuire à sa motivation et empêcher l'engagement cognitif et/ou la persévérance. Afin de rendre plus explicites nos propos, voici le schéma de la dynamique motivationnelle <sup>13</sup> de Rolland Viau :

---

<sup>13</sup> Figure 2 - Schéma de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau. [https://www.researchgate.net/figure/La-motivation-en-contexte-scolaire-VIAU-94\\_fig1\\_277118979](https://www.researchgate.net/figure/La-motivation-en-contexte-scolaire-VIAU-94_fig1_277118979) (consulté le 05/12/23)



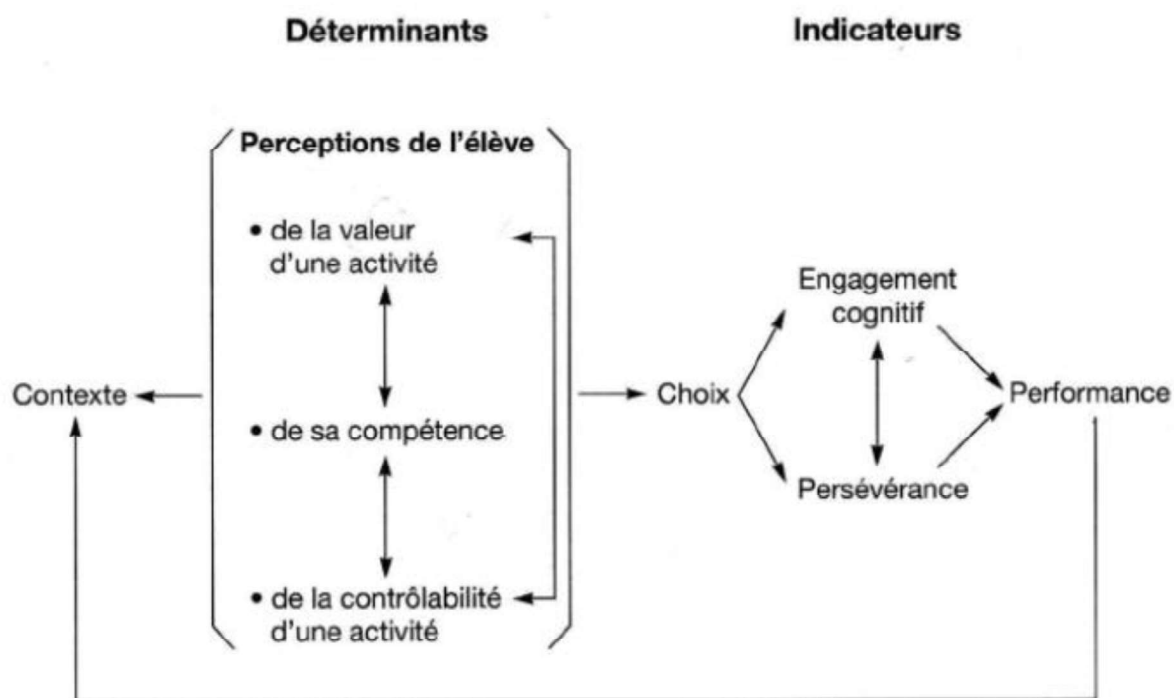


Figure 2 - Schéma de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau

Viau précise également qu'il existe certains facteurs externes qui peuvent exercer une influence sur les déterminants de la dynamique motivationnelle qu'il regroupe en quatre catégories : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les facteurs relatifs à l'école, les facteurs relatifs à la société ainsi que les facteurs relatifs à la classe. Ces facteurs peuvent donc exercer une influence sur la motivation de l'élève et nous remarquons qu'un enseignant pourra avoir du contrôle principalement sur les facteurs relatifs à la classe. L'enseignant devra alors porter une attention particulière sur les activités proposées, les évaluations, les récompenses et sanctions ainsi qu'au climat de la classe afin de favoriser l'entrée des élèves dans une dynamique motivationnelle.

### 3 Problématique et hypothèses

Dans notre cadre théorique, nous avons donc présenté les origines de la coopération à l'école ainsi qu'une de ses manifestations à travers le dispositif des ceintures de compétences. Nous avons ensuite apporté des définitions pour les concepts de responsabilisation et d'autonomie.

Nous souhaitons dorénavant nous interroger sur l'existence d'un lien potentiel entre ces différents concepts, notre interrogation nous a conduit à la problématique suivante :

**En quoi le dispositif coopératif des ceintures de compétences permet-il aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages ?**

Afin de tenter de répondre à notre problématique, nous avons mis en évidence deux hypothèses qui sont les suivantes :

- **Le dispositif des ceintures de compétences permet de favoriser la responsabilisation des élèves.**
- **Le dispositif des ceintures de compétences permet de favoriser l'autonomie des élèves.**

## **MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Dans l'objectif de tester nos hypothèses afin de les valider ou de les invalider, nous pensons adopter une méthode de recherche permettant d'analyser des réponses d'enseignants. Nous allons présenter et justifier notre choix de méthodologie de recherche puis, nous présenterons les modalités de recueil de données.

### **1 Justification du choix méthodologique**

Après avoir effectué des recherches et examiné les différentes méthodologies qui s'offraient à nous, nous avons décidé de porter notre choix sur la méthode de l'entretien et plus précisément l'entretien semi-directif. Le questionnaire aurait également pu être une méthodologie envisageable mais il nous aurait fallu trouver un très grand nombre d'enseignant qui utilisent les ceintures de compétences et cela nous paraissait trop compliqué. En effet, sans un nombre suffisant de participants au questionnaire, les réponses n'auraient pas été très représentatives. L'entretien nous semble donc être le choix le plus pertinent afin de pouvoir obtenir des données analysables dans le but de tester nos hypothèses, c'est pour cette raison que nous allons présenter cette méthodologie et faire des liens avec nos hypothèses afin de justifier la pertinence de cette décision.

Dans le "Manuel de recherche en sciences sociales", Quivy et Van Campenhout (1995) nous présentent différentes méthodes de recherche qui concernent l'observation. Parmi celles-ci figure la méthode de l'entretien qui permet "un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs", ainsi nous pouvons avoir une vision sur les représentations des personnes participantes concernant le sujet de l'entretien. En effet, ces auteurs précisent que l'un des principaux objectifs de l'entretien est "l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques [...] leurs lectures de leurs propres expériences" (p. 196). De plus, l'entretien repose essentiellement sur la communication et les interactions humaines, ce qui permet d'obtenir de véritables éléments de réflexion qui se montreront très riches et nuancés.

Parmi les multiples formes que peut prendre l'entretien, nous avons fait le choix de nous tourner vers l'entretien semi-directif qui est, comme nous le soulignent Quivy et Van Campenhout (1995), "certainement le plus souvent utilisé en recherche sociale" (p. 195). L'entretien semi-directif se caractérise par sa souplesse d'action car il dispose d'une faible directivité, son principe repose sur une série de questions ouvertes auxquelles les enquêtés

peuvent répondre librement ce qui permet d'obtenir leurs interprétations en "respectant leurs propres cadres de références" (1995, p. 196).

Comme nous l'avons dit précédemment, l'un des avantages de l'entretien semi-directif est sa souplesse d'action. En effet, le chercheur pourra s'adapter aux réponses de la personne enquêtée et modifier le déroulement de l'entretien en fonction des réponses ou des réactions obtenues lors de celui-ci. L'ordre des questions n'est donc pas fixe, l'entretien étant doté d'une souplesse d'action, il faut que le chercheur laisse au maximum l'enquêté parler librement et ouvertement. En procédant ainsi, il peut y avoir des écarts dans les réponses de la personne enquêtée et les attentes du chercheur, le chercheur a donc la possibilité de poser des questions de relance afin d'approfondir et recentrer l'entretien sur certains thèmes afin de ne pas passer à côté des objectifs de celui-ci. L'entretien semi-directif nous semble donc être le meilleur moyen pour recueillir des données analysables dans le cadre de notre mémoire. En effet, notre sujet concerne un dispositif coopératif qui se déroule dans les classes, il nous semble donc pertinent de se déplacer dans ses classes pour effectuer nos entretiens. Cela permettra également aux enseignants de s'exprimer plus librement et largement sur ce sujet contrairement aux questionnaires qui « limitent » un peu plus les réponses car ils n'ont pas la même souplesse d'action. Enfin, les questionnaires ne permettent pas de relancer les personnes enquêtées et de recentrer les réponses sur des points importants dont nous souhaiterions parler, c'est pourquoi nous privilégierons l'entretien semi-directif pour notre recherche.

Afin d'obtenir des réponses analysables pour tester nos hypothèses, nous avons choisi d'opter pour une étude comparative afin de comparer les représentations de plusieurs enseignants sur leurs propres pratiques. Nous devons donc trouver des enseignants utilisant le dispositif des ceintures de compétences au sein de leur classe ou l'ayant utilisé auparavant afin de mener nos entretiens et pouvoir comparer et confronter les réponses recueillies. L'entretien semi-directif nous a donc paru comme une bonne méthodologie de recherche car il nous permettra d'obtenir des informations et plusieurs points de vue différents sur la pratique du dispositif des ceintures de compétences et nous permettra de tester au mieux nos hypothèses en fonction des réponses obtenues.

## **2 Modalités du recueil de données**

Après avoir trouvé une méthodologie de recherche compatible avec notre problématique et nos hypothèses, nous avons dû porter une attention particulière aux modalités du recueil de données. En effet, afin de mener nos entretiens dans les meilleures conditions dans le but d'obtenir des réponses analysables, il était important de trouver un moyen de recueillir ces réponses et trouver une organisation précise et structurée. Ainsi, le guide d'entretien nous a semblé être une méthode idéale pour questionner les personnes enquêtées afin d'aborder des thèmes permettant d'éclaircir nos hypothèses auprès des enseignants que nous prévoyons de rencontrer.

Afin d'obtenir des réponses analysables, nous devons porter une grande vigilance à la manière de construire notre guide d'entretien. En effet, il nous faut trouver des questions mais il faut également bien les formuler afin qu'elles soient très claires et afin de ne pas influencer les réponses des enseignants ce qui pourrait poser un problème dans l'analyse des données recueillies et ferait perdre tout le sens de l'entretien qui a pour but de donner une vision des représentations que se font les enseignants de leur propre pratique. C'est pour cela que les questions ouvertes de l'entretien semi-directif nous semblent plus pertinentes car elles permettent une réponse développée de la part des enseignants tandis que des questions fermées ne pourraient pas nous permettre d'analyser les réponses correctement. Pour notre travail de recherche nous mettons donc un point d'honneur à pouvoir recueillir des réponses provenant d'un véritable développement personnel des enquêtés sans influence de notre part.

Pour y parvenir, nous devons penser minutieusement à la conception de notre guide d'entretien. Nous allons y intégrer des questions ouvertes mais également des questions de relance dont l'importance n'est pas négligeable. En effet, la souplesse d'action de l'entretien semi-directif offre une grande liberté de réponse aux enseignants enquêtés cependant, il ne faut pas oublier notre objectif principal qui est de tester nos hypothèses afin de répondre à notre problématique. Grâce aux questions de relance, nous pourrions recentrer les réponses des enseignants et apporter une aide dans le cas d'une incompréhension de la question ouverte posée précédemment. Nous devons également préparer nos questions en fonction des thématiques que nous souhaitons aborder avec les personnes enquêtées. Pour cela, il nous faut trouver des thèmes et des questions nous permettant d'obtenir des réponses utiles à notre recherche.

Finalement, pour construire notre guide d'entretien, nous avons utilisé nos hypothèses afin de trouver des thématiques qui nous permettront ensuite de créer des questions et des questions de relance. Nous avons alors décidé de nous pencher sur la mise en place du dispositif des ceintures de compétences, l'impact de celui-ci sur le comportement des élèves ainsi que ses enjeux. Grâce à ces thématiques, nous avons pu construire notre guide d'entretien et proposer plusieurs questions qui nous seront utiles pour tester nos hypothèses.

<b><u>GUIDE D'ENTRETIEN</u></b>	
<b>Introduction :</b>	
Remerciements, présentation des modalités de l'entretien, explications sur l'enregistrement et la confidentialité.	
QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS DE RELANCE
<b>Informations générales :</b>	
Depuis combien d'année êtes-vous enseignant(e) ?	
Pouvez-vous me décrire votre classe actuelle ?	<i>Quel est le niveau ? Combien d'élèves ? Quel est le profil des élèves au niveau scolaire (facilités ou difficultés) ?</i>
Depuis combien de temps utilisez-vous les ceintures de compétences ?	<i>Avez-vous eu l'occasion de les utiliser dans plusieurs niveaux ? Si oui, lesquels et quelles différences avez-vous pu observer entre les différents niveaux ?</i>
<b>Mise en place du dispositif, enjeux et comportements des élèves :</b>	
Pour quelles raisons avez-vous souhaité leur mise en place ?	<i>Aviez-vous des attentes spécifiques en mettant en place ce dispositif (au niveau des comportements et des résultats scolaires) ?</i>

<p>Mettez-vous des outils à disposition des élèves pour ce dispositif ?</p> <p>Pensez-vous que grâce aux ceintures de compétences vos élèves prennent des initiatives et des responsabilités ?</p> <p>Pensez-vous que grâce aux ceintures de compétences vos élèves sont plus autonomes ?</p> <p>Comment pourriez-vous me décrire le climat et les relations entre les élèves de votre classe avec l'utilisation des ceintures de compétences ?</p>	<p><i>Selon vous, quels sont les objectifs de ce dispositif ? (Quelles compétences sont visées par ce dispositif ? Quels comportements sont attendus des élèves ?)</i></p> <p><i>Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients de ce dispositif ?</i></p> <p><i>Quels sont ces documents ? A quoi servent-ils ? Utilisez-vous des affichages dans la classe ?</i></p> <p><i>Si oui, quels comportements avez-vous observés et comment ces responsabilités se manifestent elles ? Est-ce le cas pour tous les élèves ?</i></p> <p><i>Si oui, quels comportements avez-vous observés et comment cette autonomie se manifeste-t-elle ? Est-ce le cas pour tous les élèves ?</i></p> <p><i>Le climat au sein de la classe est-il serein ? Les élèves sont-ils avenants envers les autres ou restent isolés ? Voyez-vous de la coopération entre élèves ?</i></p>
<p><b>Fin de l'entretien :</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voulez-vous aborder d'autres points avec ce sujet que nous n'aurions pas évoqué durant l'entretien ?</li> <li>• Remerciements</li> </ul>	

Dans le but de tester nos hypothèses et tenter de répondre à notre problématique, il était nécessaire de trouver des enseignants volontaires pour répondre aux questions de notre guide d'entretien afin d'avoir une discussion autour du thème de notre mémoire. Nous devions donc trouver des enseignants qui pratiquent ou ont pratiqué le dispositif des ceintures de compétences et ceci n'étant pas une tâche aisée, nous avons eu la chance d'être aidée par notre directeur de mémoire qui nous a donné quelques contacts. Grâce à cela nous avons pu prendre contact avec des enseignants en envoyant notre demande par mail et les premiers rendez-vous pour mener nos entretiens ont été pris rapidement ce qui nous a permis de réaliser deux entretiens en juin 2023. Un troisième entretien a eu lieu en juin auprès d'une enseignante qui enseigne dans l'école où nous étions en stage, nous avons donc cette fois-ci directement demandé à l'enseignante concernée si elle accepterait d'effectuer un entretien avec nous. Cela nous a permis de réaliser trois entretiens.

Les trois entretiens ont été réalisés avec un échantillon exclusivement féminin, ce qui n'était pas une volonté de notre part mais un hasard. Il nous paraît nécessaire de préciser que ces trois entretiens ne se sont pas déroulés dans les mêmes conditions. En effet, à cause de certaines contraintes liées à notre vie personnelle, la vie personnelle des enseignantes ainsi qu'aux différents emplois du temps, deux de ces entretiens n'ont pas pu être effectués en présentiel mais par appel téléphonique. Afin de présenter plus lisiblement le déroulement de ces entretiens, nous avons fait le choix de présenter certaines informations dans un tableau avec un codage particulier qui sera utilisé à l'identique pour la suite de notre travail. Le codage utilisé sera donc le suivant :

- **HB** : Héloïse Boyenval
- **E1, E2 et E3** : enseignante 1, enseignante 2 et enseignante 3

<b>TABLEAU N°1 : déroulement des entretiens</b>			
	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>
<b>Date</b>	05/06/2023	07/06/2023	08/06/2023
<b>Durée</b>	00 : 19 : 56	00 : 40 : 42	00 : 22 : 34
<b>Niveau(x)</b>	CE2-CM2	CM1	CM2
<b>Lieu</b>	Appel téléphonique	Appel téléphonique	En classe

Les entretiens avec les enseignantes E1 et E2 se sont déroulés par appel téléphonique, cela n'a pas empêché le bon déroulement des entretiens mais l'absence de contact visuel rend



impossible l'analyse du non verbal. Par ailleurs, cela pose également un problème pour l'observation des outils mis à la disposition des élèves au sein de la classe. Malgré les descriptions et explications orales assez claires de la part des enseignantes, nous avons parfois du mal à visualiser certains détails. L'entretien avec l'enseignante E3 s'est quant à lui déroulé dans la salle de classe de l'enseignante et nous avons pu, cette fois-ci, observer les outils et affichages mis en place au sein de la classe ainsi que la disposition de celle-ci.

Il nous paraissait important de trouver un moyen efficace pour conserver un maximum d'informations lors de nos entretiens. Nous avons considéré que la prise de note était trop compliquée à mettre en place durant un entretien, cela aurait fait perdre beaucoup de temps et nous ne voulions pas que notre entretien soit dérangé par les prises de notes qui auraient pu perturber les enseignantes dans leur prise de parole. Nous avons donc fait le choix d'enregistrer les entretiens, pour cela nous avons utilisé le téléphone portable qui s'est montré efficace afin de retranscrire les entretiens. Afin de respecter les droits des enseignantes, nous avons, avant chaque début d'entretien, demandé l'accord de ces enseignantes pour les enregistrer en précisant que l'utilisation de ces enregistrements serait uniquement destinée à la rédaction de ce mémoire et qu'ils seront détruits par la suite. Une fois les entretiens enregistrés, les enregistrements nous ont servi afin de retranscrire manuellement les trois entretiens pour poursuivre notre travail.

## **ANALYSE**

Afin d'analyser les données recueillies lors de nos entretiens, nous allons d'abord nous intéresser aux résultats bruts à l'aide d'une analyse longitudinale. Par la suite, nous allons effectuer une analyse transversale qui permettra de croiser les données recueillies afin de faire émerger des convergences ou des différences. Enfin, nous effectuerons une discussion pour apporter un éclaircissement de notre problématique ainsi qu'un retour sur nos hypothèses.

### **1 Analyse longitudinale : résultats bruts**

Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons eu l'occasion d'effectuer trois entretiens auprès de trois enseignantes différentes qui utilisent toutes le dispositif des ceintures de compétences en classe. Nous avons entièrement retranscrit ces entretiens manuellement et ceux-ci se trouvent à la fin de ce mémoire en annexes. L'analyse longitudinale que nous allons mener va permettre de présenter les résultats bruts de ces entretiens. Pour cela, nous allons procéder à une analyse par thématiques qui sont celles qui suivent l'ordre de notre guide d'entretien. Nous allons procéder en suivant les thématiques suivantes : les informations générales, la mise en place du dispositif ainsi que ses enjeux et les comportements des élèves.

#### **Entretien avec l'enseignante E1 :**

- **Les informations générales**

L'enseignante E1 enseigne depuis 28 ans et a eu l'occasion de rencontrer tous les niveaux de classe sauf le CP. Lors de notre entretien, elle avait une classe à double niveau CE2/CM2 composée de 25 élèves dont 9 CE2 et 16 CM2. Concernant le profil des élèves au niveau scolaire, l'enseignante E1 nous précise qu'elle a une classe avec des profils très différents notamment du fait du double niveau, elle observe des élèves très autonomes et d'autres un peu moins. Elle évoque la présence d'un élève à besoins éducatifs particuliers ayant une dyslexie assez importante et des élèves rencontrant des difficultés de compréhension. Elle ajoute qu'elle observe des élèves en difficultés aussi bien en CE2 qu'en CM2 mais qu'elle a un groupe classe avec plutôt un bon niveau. Cette enseignante utilise les ceintures de compétences depuis très peu de temps, environ 3 ans, ainsi que les ceintures de comportements. Comme l'utilisation de

ce dispositif est très récente, elle n'a pas eu l'occasion de le mettre en place avec tous les niveaux de classe mais uniquement avec des CE2, des CM1 et des CM2.

- **La mise en place du dispositif et ses enjeux**

L'enseignante E1 a choisi de mettre en place ce dispositif afin de prendre en compte la diversité des élèves ainsi que de tenir compte du rythme de tous les élèves. Elle précise que cela permet aux élèves de travailler à leur rythme et d'étaler les apprentissages. L'enseignante tient également à ajouter que cela ne ralentit pas les élèves les plus performants et surtout cela permet de libérer du temps à consacrer aux élèves qui seraient le plus en difficulté. Elle voulait vraiment pouvoir libérer du temps, se rendre disponible pour aider les élèves qui rencontrent des difficultés et c'est pour cette raison qu'elle a choisi d'utiliser les ceintures de compétences. L'idée lui est venue à la suite de questionnements fréquents sur ses pratiques d'enseignement et ce dispositif lui semblait être une modalité de travail intéressante qui lui permettrait de laisser plus d'autonomie aux élèves pour qui tout se passe bien et par conséquent, libérer du temps pour les élèves qui en ont besoin. Du côté de ses élèves, elle avait la volonté de favoriser un système de tutorat au sein de sa classe où les élèves pourraient s'aider. L'enseignante émet une vigilance à prendre en compte lorsqu'on permet aux élèves de travailler ensemble et de s'aider qui est la gestion du bruit. En effet, elle nous indique qu'il est important d'être clair sur ce qu'on attend des élèves en ce qui concerne l'attitude en classe. Selon l'enseignante E1, les objectifs et enjeux principaux de ce dispositif sont de respecter la diversité des élèves et leur permettre de travailler à leur rythme. Elle souhaite être au plus proche des besoins des élèves et ne veut pas imposer une « marche » qui conviendrait à tout le monde car les élèves n'avancent pas au même rythme, ne comprennent pas tout de la même façon et n'ont pas tous les mêmes difficultés. Un autre objectif est évoqué, celui de rendre les enseignements explicites afin que les élèves sachent ce qu'ils doivent apprendre et comment pour créer une motivation chez les élèves. Enfin, elle ajoute que l'inconvénient de ce dispositif est qu'on ne peut pas uniquement travailler comme cela, on ne peut pas toujours être dans une espèce d'individualisation qui n'est pas le reflet de ce qui se passe à l'école et il faut tout de même de véritables moments collectifs. En termes d'outils mis à disposition des élèves, elle utilise des affichages dans la classe, demande aux élèves de créer des cartes mentales qu'elle validera par la suite et dont les élèves pourront se servir comme outils pour travailler.

- **Les comportements des élèves**

L'enseignante nous indique qu'elle utilise aussi les plans de travail ce qui permet aux élèves d'être responsables de leurs choix d'activités et qu'ils ont également des responsabilités envers leurs camarades avec le système de tutorat où ils vont s'aider mutuellement en fonction de leurs capacités. Elle constate aussi que ses élèves sont plus autonomes grâce aux ceintures de compétences car cela les aide à prendre des initiatives comme choisir leurs activités et cela engendre une motivation pour les élèves car ils se sentent acteurs de leurs apprentissages. Certains élèves sont moins autonomes que d'autres, il faut alors un peu les aider et les accompagner mais la plupart du temps ils le font eux-mêmes. L'enseignante essaie vraiment de rendre ses élèves les plus autonomes possible en les habituant à demander de l'aide à un camarade, d'aller aider un camarade, d'aller chercher les outils mis à disposition afin de leur faire comprendre qu'elle n'est pas la seule ressource disponible dans la classe. Pour le climat de classe, elle nous indique que les ceintures permettent vraiment de travailler la coopération ce qui contribue à un climat de classe très agréable et respectueux de la différence des uns et des autres. Enfin, l'enseignante précise que pour qu'il y ait cette coopération, il est nécessaire d'instaurer ce dispositif dès le début de l'année et savoir être à l'écoute du point de vue des élèves sur le dispositif.

### **Entretien avec l'enseignante E2 :**

- **Les informations générales**

L'enseignante E2 enseigne depuis 20 ans et cette année, elle a une classe de CM1 composée de 25 élèves qu'elle connaît déjà car elle a eu les mêmes élèves l'année précédente lorsqu'ils étaient en CE2. Elle nous précise que ces élèves ont connu la période liée au covid lorsqu'ils étaient en CP et que celle-ci a eu un réel impact sur le niveau des élèves. En effet, cette période a fragilisé leurs apprentissages, développé ou renforcé des dyslexies, des dyspraxies... C'est en partie pour cette raison que l'enseignante E2 nous dit avoir une classe très hétérogène avec beaucoup d'élèves qui ont des besoins spécifiques. L'enseignante utilise le dispositif des ceintures de compétences depuis 4 ans et a eu l'occasion de le tester uniquement avec des élèves de CE2 et de CM1. Elle remarque une différence entre les deux niveaux avec l'utilisation des ceintures de compétences. Les élèves de CE2 sont plus jeunes, il est alors plus difficile pour eux de s'approprier leur travail d'apprentissage tandis que les CM1 ont eu le temps de murir et

cela leur permet de prendre plus facilement en main leur envie de progresser ainsi que prendre du recul sur leurs apprentissages.

- **La mise en place du dispositif et ses enjeux**

L'enseignante E2 a choisi de mettre en place ce dispositif principalement pour mieux gérer l'hétérogénéité de sa classe. Selon elle, la différenciation ne suffisait pas toujours alors elle a décidé de mettre en place des plans de travail et c'est ainsi qu'elle en est venue aux ceintures de compétences. Une des autres attentes de l'enseignante était que les élèves travaillent en coopération ou en collaboration afin qu'ils puissent répondre entre eux à leurs besoins. Elle nous explique que lorsque l'on a plusieurs élèves en difficulté, il est difficile de s'occuper de tous et en tant qu'enseignant il faut alors savoir déléguer. Pour favoriser cette coopération, l'enseignante utilise des tétraèdres dans sa classe, chaque pointe du tétraèdre a une signification ce qui permet aux élèves d'aller aider quelqu'un tout en indiquant à l'enseignante grâce aux pointes colorées qu'ils sont dans l'entraide. Cet outil lui permet donc de réguler la coopération et de libérer du temps pour le consacrer aux élèves en difficulté. Elle ajoute qu'une autre de ses attentes était de créer de la motivation chez les élèves. Elle souhaite que les élèves puissent se voir évoluer individuellement, ce qui motiverait les élèves à se lancer dans le travail. D'un point de vue de la motivation, elle précise que ça dépend vraiment de chaque élève, certains sont plus motivés et veulent absolument avancer dans les ceintures comme une sorte d'objectif à atteindre à tout prix tandis que d'autres n'accordent aucune importance à l'avancement. L'enseignante tient à préciser qu'avec ses plans de travail, elle utilise des jeux, des rédactions, des lectures, ce qui pour certains élèves est plus motivant que de travailler les ceintures. Elle pense alors que les ceintures de compétences n'entraînent pas toujours la motivation pour tous. En ce qui concerne les résultats scolaires, elle souhaitait répondre aux besoins des élèves en leur permettant de s'entraîner sur leurs difficultés et les compétences ayant besoin d'être retravaillées. Selon l'enseignante, l'avantage de ce dispositif est de pouvoir suivre plus facilement les élèves et donc repérer plus facilement leurs besoins. En repérant les besoins des élèves, cela permet de proposer et d'adapter le travail en restant sur les compétences qu'ils ont à travailler ce qui évite de « noyer » les élèves. Cela permet d'avoir un meilleur suivi individualisé afin d'être au plus proche des élèves. Par exemple, quand un élève ne valide pas une ceinture, l'enseignante peut l'appeler et voir avec lui de façon individuelle quelles sont les difficultés. Elle nous évoque aussi le fait qu'il y a beaucoup d'inconvénients, selon elle, avec ce dispositif. Le principal inconvénient porte surtout sur l'organisation qui peut être compliquée. Il est nécessaire de savoir lâcher prise et de déléguer aux élèves la responsabilité

de leurs apprentissages et il y a beaucoup de suivis individualisés donc il faut être organisé. La correction est aussi compliquée car les élèves ne travaillent pas tous sur la même chose au même moment donc, dans la bannette où ses élèves déposent ce qui est à corriger, il peut y avoir du français sur la ceinture bleue pour les mots ou des mathématiques sur la ceinture marron ce qui empêche d'automatiser les corrections. Il est alors important de trouver une bonne organisation qui convient à l'enseignant. En termes d'outils, l'enseignante E2 met à disposition plusieurs outils différents dans sa classe. Concernant les ceintures, elle utilise Pidapi pour le français et les mathématiques car elle n'est pas satisfaite des ceintures de Charivari. Elle précise que Pidapi a créé une plateforme internet où les élèves peuvent s'entraîner sur des jeux. Elle utilise aussi des affichages comme le tableau des ceintures où il y a des étiquettes avec les prénoms des élèves et dès qu'ils passent une ceinture on déplace le prénom sur la bonne couleur. Cela permet aux élèves de bien repérer où ils en sont dans les ceintures et de voir où en sont également leurs camarades. Durant les temps de travail, elle met à disposition des élèves des tétraèdres. Chaque pointe du tétraèdre est colorée et a une signification. Par exemple, la pointe rouge signifie qu'on demande de l'aide, donc si un élève a besoin d'aide, il suffit de mettre son tétraèdre avec la pointe rouge en haut comme cela l'enseignante ou un camarade pourra intervenir pour lui venir en aide. Si c'est un autre élève qui vient l'aider alors ils mettront le tétraèdre avec la pointe bleue en haut et grâce à cela l'enseignante pourra savoir en un coup d'œil qu'ils sont dans de l'entraide avec cette pointe bleue. Dans la classe, elle met aussi à disposition une bannette pour les corrections qui sert aux élèves à déposer leur travail s'il est à corriger. Le travail à faire est rangé dans des classeurs (un pour le français et un pour les mathématiques) et c'est aux élèves parfois d'aller chercher le travail dans les classeurs, ils sont donc également à la disposition des élèves.

- **Les comportements des élèves**

En ce qui concerne le comportement des élèves, l'enseignante E2 affirme que grâce aux ceintures, ses élèves ont des responsabilités. Tout d'abord car c'est aux élèves d'aller chercher eux-mêmes le travail dans le bon classeur et de trouver la bonne compétence à travailler. Ensuite, elle ne dit pas aux élèves ce qu'ils ont à faire, quand les enfants arrivent à l'école c'est à leur initiative de regarder le travail à faire et l'enseignante ajoute même que ce sont vraiment les élèves qui font tourner sa classe. Lorsque les élèves travaillent une compétence, ils ont parfois des fiches d'autocorrection, un élève qui n'aurait pas envie de travailler pourrait tout simplement regarder la correction directement mais l'enseignante nous dit que c'est la responsabilité de l'élève de se saisir de cette phase d'apprentissage et de ne pas tricher en

regardant la correction. Elle ajoute que la tricherie serait totalement inutile car elle fait passer un exercice appelé « la clé » que cette fois-ci elle corrige pour valider une compétence et si un élève n'a fait que tricher lors des entraînements, il ne validera pas cet exercice. Enfin, elle termine par ajouter que les élèves ont aussi des responsabilités envers les autres élèves de la classe en allant aider un camarade qui rencontre des difficultés sur une ceinture par exemple ou en demandant de l'aide à un camarade plutôt que de solliciter l'enseignante. L'enseignante a aussi remarqué que les élèves ont beaucoup gagné en autonomie. Ses élèves n'ont plus besoin d'attendre après elle car ils sont capables d'aller chercher le travail, de comprendre les consignes et le travail à faire seuls. Cette autonomie permet à l'enseignante E2 de libérer du temps afin d'aider les élèves en difficultés et notamment libérer du temps pour être au plus près des élèves à besoins spécifiques. Selon l'enseignante, les élèves ont également gagné en autonomie lors des corrections. En effet, elle nous explique qu'auparavant lors des corrections, elle passait du temps avec certains élèves afin qu'ils comprennent la correction mais durant ce temps-là, les élèves qui avaient réussi n'avaient rien à faire en attendant la suite. Dorénavant, grâce aux ceintures de compétences, les élèves qui n'ont pas besoin de la correction peuvent aller chercher du travail car comme les élèves ne travaillent pas les mêmes compétences au même moment, les corrections n'empêchent pas les autres d'avancer. Ils sont donc autonomes lors des temps de correction. L'enseignante poursuit en disant que ce dispositif participe à un climat de classe très serein et encourageant, les élèves sont dans un esprit de coopération et d'entraide car ils n'hésitent pas à demander ou proposer de l'aide à leurs camarades. Lorsqu'une ceinture est validée, les élèves s'applaudissent, se félicitent et l'enseignante a l'impression que ce climat de classe est vraiment motivant pour eux.

### **Entretien avec l'enseignante E3 :**

- **Les informations générales**

L'enseignante E3 enseigne depuis 34 ans et au moment de l'entretien, elle a une classe de CM2 composée de 22 élèves qui est « super sympa » selon elle. Concernant les profils scolaires des élèves, elle précise que c'est une classe assez hétérogène donc qu'il y a un peu tous les niveaux. Au sein de la classe, il y a un élève dysphasique, deux élèves dyslexiques et un élève avec un trouble autistique ce qui signifie qu'il y a des profils un petit peu particuliers mais l'enseignante précise que c'est une classe très agréable et très motivée. Elle utilise le dispositif

des ceintures de compétences depuis 5 ou 6 ans à peu près et n'a pas pu tester ce dispositif avec d'autres niveaux car elle a des CM2 depuis 20 ans.

- **La mise en place du dispositif et ses enjeux**

L'une des raisons principales qui ont poussé l'enseignante à mettre en place ce dispositif est la gestion de l'hétérogénéité de la classe. Elle illustre ses propos en donnant un exemple, les élèves en difficultés peuvent très bien travailler sur des ceintures d'un niveau CE2 tandis que ceux qui réussissent bien peuvent travailler jusqu'aux ceintures de début de 6<sup>e</sup>. Cela permet de respecter le rythme des enfants donc ils travaillent tous à leur rythme et elle précise que ça évite les catégorisations par rapport aux niveaux des élèves. Avec ce dispositif, l'enseignante E3 avait la volonté de faire progresser tous les élèves et leur éviter l'ennui car si c'est trop facile ou au contraire trop difficile, certains élèves peuvent vite s'ennuyer. Elle conclut en ajoutant que l'objectif à atteindre est vraiment que tous les élèves progressent à leur rythme. Concernant les avantages et les inconvénients, l'enseignante E3 voit majoritairement un gros inconvénient qui est l'organisation. Elle indique que c'est un peu compliqué quand on commence à utiliser les ceintures de compétences car il faut s'approprier le fonctionnement, gérer le matériel et être à l'aise. C'est pour cette raison que quand elle a commencé les ceintures, elle ne faisait que deux ceintures et c'est en étant de plus en plus à l'aise qu'elle a commencé à ajouter d'autres ceintures. Les principaux avantages, selon l'enseignante, sont que les enfants progressent à leur rythme et qu'ils ont une certaine liberté dans leurs apprentissages en ayant le choix des activités. Cependant, l'enseignante ajoute qu'il faut tout de même s'assurer que les élèves travaillent toutes les compétences et pas uniquement celles qui leur plaisent le plus, il est donc nécessaire de temps en temps d'imposer aux élèves certaines ceintures mais ils sont responsables du choix de travail la plupart du temps. L'enseignante met plusieurs outils à la disposition des élèves pour ce dispositif. Les élèves ont accès à des affichages dans la classe, des leçons dans leur cahier et certains jeux qui accompagnent certaines ceintures comme en numération ou en multiplication. Il y a également la présence d'un tableau de suivi des ceintures avec les prénoms des élèves qu'ils peuvent venir consulter quand ils veulent et ils ont aussi une fiche de suivi individuelle par matière dans leurs cahiers. L'enseignante nous montre ensuite un autre outil qui est un anneau composé de plusieurs perles de couleurs différentes et chaque perle correspond à quelque chose comme la grammaire, la conjugaison ou la multiplication. Lorsque les élèves obtiennent une ceinture, l'enseignant donne une ficelle de la même couleur que la ceinture et les élèves doivent l'accrocher derrière la perle correspondante. Cela permet de matérialiser les ceintures et les élèves ont une meilleure perception de leurs apprentissages ce



qui les rend fiers. En ce qui concerne le travail, il y a la présence de casiers où les élèves prennent et rangent le travail.

- **Les comportements des élèves**

L'enseignante remarque que grâce aux ceintures de compétences, ses élèves prennent des initiatives et des responsabilités mais que c'est plus difficile pour certains que pour d'autres, surtout en début d'année. Certains élèves connaissent déjà le dispositif car ils l'avaient déjà rencontré dans leur classe de CE2 tandis que c'était tout nouveau pour d'autres. Les élèves qui ne connaissent pas les ceintures de compétences n'osent pas trop prendre des initiatives en début d'année et n'osent pas prendre la responsabilité du choix de la compétence à travailler mais c'est vers le milieu d'octobre, selon l'enseignante, que les élèves commencent à prendre des responsabilités. Ces responsabilités se manifestent en classe lorsque les élèves ont du temps libre et qu'ils vont eux-mêmes chercher du travail, lorsque les élèves viennent voir la fiche de suivi afin de s'inscrire quand ils se sentent prêts à passer une ceinture. L'enseignante E3 ajoute que cela demande aussi une certaine autonomie car c'est à eux de venir s'inscrire pour passer une ceinture et en général ils ont la sensation d'être responsables de leurs apprentissages. Ils ont aussi la possibilité d'aller aider les autres ou de demander de l'aide à un camarade ce qui est un peu difficile en début d'année mais qui fonctionne très bien une fois qu'ils sont habitués au dispositif. Les élèves ont également des responsabilités envers le matériel de la classe ainsi que le rangement. Toutes les semaines, un responsable est désigné par l'enseignante et celui-ci devra s'assurer du bon rangement des casiers et généralement ils prennent ce rôle à cœur car ils ont conscience qu'ils sont par conséquent aussi responsables du travail des autres en fonction du rangement des casiers. Une autre responsabilité se joue en classe d'après l'enseignante, les élèves sont aussi responsables de leur suivi. C'est-à-dire que c'est aux élèves de venir voir l'enseignante pour dire qu'ils ont validé toutes les ceintures jaunes par exemple et lorsqu'ils ont validé toutes les ceintures d'une même couleur ils ont le droit à un privilège. Ces privilèges sont choisis par les élèves eux-mêmes lors des conseils des élèves. L'enseignante a réellement l'impression que ça permet aux élèves d'être plus autonomes car ils vont chercher le travail, ils n'attendent pas après elle, ils s'inscrivent eux-mêmes pour passer les ceintures, ils gèrent le matériel et les casiers ce qui change d'un système « traditionnel » où les élèves sont plutôt passifs. L'autonomie se travaille aussi grâce au suivi des élèves et aux privilèges, c'est aux élèves de vérifier de temps en temps leur avancement s'ils veulent pouvoir profiter d'un privilège. Elle ajoute que certains élèves sont un peu moins autonomes que les autres et qu'ils préféreront aller lire un livre ou faire un dessin durant le temps libre plutôt que d'aller travailler

les ceintures. Selon l'enseignante, le dispositif permet vraiment d'instaurer une coopération au sein de la classe ainsi qu'une sorte de tutorat un peu « obligé » car l'enseignante fait le choix en début d'année de placer des élèves qui ont des capacités pour aider à côté des enfants dyslexiques ou dysphasiques. Pour le reste de la classe, les aides sont libres, ce sont les élèves qui vont regarder qui a besoin d'aide ou demander de l'aide si besoin et ça fonctionne bien.

L'analyse longitudinale que nous venons d'effectuer autour des trois entretiens que nous avons menés nous a permis de faire des synthèses de ces entretiens afin de pouvoir en dégager les éléments principaux qui sont ressortis lors de ceux-ci.

## **2 Analyse transversale : croisement des données recueillies**

Précédemment, nous avons donc commencé notre étude qualitative par une analyse longitudinale qui consistait à analyser les résultats bruts de nos trois entretiens en formulant des synthèses de ceux-ci tout en faisant émerger les points les plus importants des entretiens qui ont été menés. Afin de poursuivre notre étude qualitative, nous allons dorénavant mettre en avant les convergences ainsi que les divergences présentes dans les différents entretiens en effectuant une analyse transversale. Pour cela, nous avons fait le choix de présenter nos résultats sous la forme de tableaux afin de faciliter la comparaison des entretiens, la compréhension des croisements de données et de les rendre plus lisibles. Nous ajouterons, à la suite de tous les tableaux, des précisions afin d'approfondir les résultats et les données présentés dans les tableaux.

Notre analyse transversale suivra les thématiques présentes dans notre guide d'entretien ainsi que dans notre analyse longitudinale afin de garder une cohérence et une continuité dans cette étude qualitative. Nous devons souligner que la thématique sur les informations générales ne sera pas étudiée dans cette partie du mémoire car elle n'apporte pas d'éléments concrets afin de valider ou d'invalider nos hypothèses, les informations générales avaient uniquement pour but d'introduire l'entretien avec les enseignantes et de contextualiser leurs pratiques avant de rentrer dans le vif du sujet.

- **La mise en place du dispositif**

Afin de commencer notre analyse transversale, nous souhaitons mettre en lumière les différentes motivations qui ont amené les enseignantes à utiliser le dispositif des ceintures de compétences ainsi que les enjeux et objectifs évoqués par les enseignantes.

<b>TABLEAU N°2 : Comparaison des motivations et des enjeux dans la mise en place du dispositif des ceintures de compétences</b>			
	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>
<b>Prendre en compte la diversité et le rythme des élèves</b>	X	X	X
<b>Libérer du temps et se rendre disponible pour les élèves en difficultés</b>	X	X	
<b>Répondre à des questionnements sur les pratiques d'enseignement</b>	X	X	
<b>Laisser de l'autonomie aux élèves</b>	X		
<b>Favoriser le tutorat</b>	X	X	
<b>Favoriser la coopération</b>	X	X	
<b>Rendre les enseignements explicites</b>	X		
<b>Mieux gérer l'hétérogénéité</b>		X	X
<b>Motiver les élèves</b>	X	X	
<b>Donner des responsabilités aux élèves</b>		X	
<b>Faire progresser tous les élèves</b>			X
<b>Repérer et être au plus proche des besoins des élèves</b>	X	X	X

Lors de nos entretiens, nous voulions en apprendre davantage sur les motivations qui ont conduit les enseignantes à utiliser le dispositif des ceintures de compétences et sur les différents enjeux que cela représente selon ces enseignantes. Selon nous, ces différentes motivations et ces différents enjeux nous permettent de mieux comprendre ce que les enseignantes souhaitent apporter à leurs élèves et à leur propre pratique professionnelle avec ce dispositif. Grâce à ce tableau, on s'aperçoit rapidement que les motivations des enseignantes sont plurielles, elles ont chacune plusieurs motivations mais il y a des divergences dans ces motivations. Nous remarquons deux enjeux communs aux enseignantes E1, E2 et E3 qui sont la volonté de prendre en compte la diversité et le rythme des élèves ainsi que de mieux repérer et être au plus proche des besoins des élèves. Cela montre une volonté commune d'apporter une importance

particulière au fait que les enfants ne progressent pas tous au même rythme et n'ont pas tous les mêmes compétences ce qui conduit à une réflexion pour mieux gérer ces différences. Les enseignantes E1 et E2 ont plusieurs motivations et enjeux qui convergent, elles souhaitent toutes les deux favoriser du tutorat et de la coopération dans leur classe, motiver les élèves, libérer du temps et se rendre plus disponible pour les élèves en difficultés. Ces deux enseignantes ajoutent également qu'elles ont choisi de mettre en place ce dispositif à la suite de questionnements fréquents sur leur pratique d'enseignement ce qui montre une remise en question afin d'améliorer la façon de donner les apprentissages aux élèves. Une autre motivation est commune entre l'enseignante E2 et l'enseignante E3 qui indiquent utiliser ce dispositif afin de mieux gérer l'hétérogénéité de leur classe. Il faut également souligner que certaines motivations sont propres à chaque enseignante et ne sont donc pas communes avec les autres enseignantes. L'enseignante E1 souhaitait laisser plus d'autonomie à ses élèves et rendre les enseignements plus explicites ce qui n'a pas été évoqué par les deux autres enseignantes. L'enseignante E2 voulait donner des responsabilités à ses élèves au sein de sa classe. Enfin, l'enseignante E3 évoque le fait de vouloir faire progresser tous ses élèves grâce aux ceintures de compétences.

Pour poursuivre notre analyse transversale concernant la mise en place du dispositif des ceintures de compétences, nous voulions nous intéresser aux différents outils que les enseignantes utilisent et mettent à disposition des élèves. En effet, durant nos entretiens, nous avons pu remarquer que les enseignantes ne suivaient pas toutes la même façon d'utiliser les ceintures de compétences ce qui fait apparaître des outils différents selon l'utilisation du dispositif. Pour certains outils, les enseignantes restent dans quelque chose de traditionnel et courant tandis que pour d'autres, elles prennent des libertés et proposent des outils moins courants parfois inventés par elles-mêmes.

<b>TABLEAU N°3 : Comparaison des outils et du matériel mis à disposition des élèves dans le cadre des ceintures de compétences</b>			
	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>
<b>Affichages</b>	X	X	X
<b>Cartes mentales créées par les élèves et corrigées par l'enseignante</b>	X		
<b>Tableau de suivi des ceintures avec les prénoms des élèves (préciser étiquettes pour une et pas pour l'autre)</b>		X	X

<b>Tétraèdres</b>		X	
<b>Bannette pour les travaux à corriger</b>		X	
<b>Classeurs avec le travail à faire</b>		X	
<b>Jeux qui accompagnent les ceintures (préciser)</b>		X	X
<b>Fiche de suivi individuelle dans les cahiers des élèves</b>			X
<b>Anneau avec des ficelles qui matérialise les ceintures</b>			X
<b>Casiers pour prendre et ranger le travail</b>			X

Grâce à nos entretiens, nous pouvons faire apparaître les différents outils utilisés par les enseignantes et mis à disposition des élèves dans le cadre des ceintures de compétences. Nous pouvons également noter que parmi tous les outils présents dans le tableau n°4, le seul qui est commun à toutes les enseignantes est l’affichage dans la classe. Les trois enseignantes utilisent des affichages au sein de leur classe afin d’aiguiller, orienter et aider les élèves avec les ceintures de compétences. Concernant tous les autres outils, il y a très peu de similitudes entre les trois enseignantes sauf pour les enseignantes E2 et E3. Les enseignantes E2 et E3 proposent des tableaux de suivi des ceintures de compétences dans leur classe afin de permettre aux élèves de consulter leur avancée ainsi que l’avancée de leurs camarades. L’enseignante E2 a construit son tableau avec des étiquettes, où sont inscrits les prénoms des élèves, qui peuvent être décollées et recollées selon l’avancement des élèves tandis que l’enseignante E3 n’a pas ce système d’étiquettes, les prénoms sont juste écrits en début de tableau. L’enseignante E3 se sert également de ce tableau afin de donner des privilèges aux élèves lorsqu’ils ont toutes les ceintures d’une même couleur. Ces deux enseignantes utilisent également toutes les deux des jeux pour accompagner les ceintures de compétences, l’enseignante E2 propose des jeux en ligne avec Pidapi tandis que l’enseignante E3 propose des jeux pour certaines ceintures, elle évoque notamment la numération ou la multiplication. Tous les autres outils du tableau sont différents selon les enseignantes et ne sont donc plus communs. L’enseignante E1 propose aux élèves la création de cartes mentales, qu’elle corrige une fois terminées, dont les élèves peuvent se servir par la suite pour travailler et s’aider. L’enseignante E2 met à disposition des tétraèdres afin de mieux réguler la classe lors du travail et limiter le bruit, une bannette pour que les élèves puissent déposer le travail qui est à corriger et différents classeurs qui contiennent le travail à faire pour que les élèves puissent trouver facilement le travail. Enfin, l’enseignante E3 propose des fiches de suivi individuelles dans les cahiers des élèves pour qu’ils puissent avoir conscience de leur avancée, des casiers pour prendre et ranger le travail ainsi que des anneaux

qui matérialisent les ceintures de compétences grâce à des ficelles colorées. Cet anneau est une invention de l'enseignante E3 qui souhaitait que les élèves puissent matérialiser les ceintures et les montrer à leurs camarades des autres classes ou leurs parents, nous mettrons une photo de cet anneau en annexes.

- **Le comportement des élèves**

Pour poursuivre notre analyse transversale, nous souhaitons mettre en évidence l'influence des ceintures de compétences sur le comportement des élèves en classe. Lors de nos entretiens et tout en suivant nos hypothèses, nous voulions notamment nous concentrer sur les initiatives et les responsabilités des élèves, l'autonomie des élèves ainsi que sur le climat de la classe et les relations entre élèves. Nous allons donc, ci-dessous, faire état des différents comportements observés chez les élèves par les enseignantes en utilisant le dispositif des ceintures de compétences.

<b>TABLEAU N°5 : Comparaison des prises d'initiatives et des responsabilités remarquées chez les élèves</b>			
	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>
<b>Choisir les activités</b>	X		X
<b>Aider les camarades</b>	X	X	X
<b>Aller chercher le travail</b>		X	
<b>Ne pas toujours demander ce qu'ils doivent faire</b>		X	
<b>Effectuer le travail sans regarder la correction avant d'avoir terminé / ne pas tricher</b>		X	
<b>Demander de l'aide à un camarade</b>	X	X	X
<b>Aller chercher du travail lors des temps libres / lorsqu'ils n'ont rien à faire</b>		X	X
<b>Regarder le tableau de suivi des ceintures / être responsables de leur suivi</b>			X
<b>S'assurer du bon rangement des casiers</b>			X

À la suite de nos entretiens, nous avons pu remarquer que toutes les enseignantes avaient évoqué le fait que leurs élèves ont des responsabilités au sein de leur classe, qu'ils sont capables

de prendre des initiatives et ont conscience de leurs responsabilités. Dans notre tableau, nous pouvons voir que les enseignantes E1, E2 et E3 constatent toutes que leurs élèves aident leurs camarades en classe ou sont capables de demander de l'aider à un camarade lorsqu'ils en ont besoin. Les enseignantes E1 et E3 évoquent le choix des activités qui est laissé aux élèves et l'enseignante E3 ajoute que cela leur procure la sensation d'être responsables de leurs apprentissages car les élèves choisissent eux-mêmes le travail à faire. Les enseignantes E2 et E3 remarquent aussi que leurs élèves sont responsables lors des temps libres, c'est aux élèves d'aller chercher du travail quand ils en ont l'occasion, ils ont la responsabilité de ne pas rester sans rien faire et sont donc responsables de la gestion des temps libres. Le reste des responsabilités et prises d'initiatives évoquées lors des entretiens sont différentes d'une enseignante à une autre et ne sont donc plus communes aux trois enseignantes. L'enseignante E2 voit que ses élèves sont responsables notamment lorsqu'ils vont chercher le travail à faire, ce n'est pas elle qui distribue le travail mais ce sont bien les élèves qui doivent se déplacer pour aller le chercher. Elle ajoute également que ses élèves n'ont pas besoin de toujours lui demander ce qu'il faut faire car ils ont conscience de leurs responsabilités et savent déjà ce qu'ils doivent faire sans avoir besoin de la solliciter. Enfin, l'enseignante E2 propose des fiches d'autocorrection à ses élèves, ses élèves sont donc responsables de la correction et doivent savoir se saisir de cette phase d'apprentissage sans tricher et en ne regardant pas directement la correction sans même avoir réalisé le travail. L'enseignante E3 nous dit que les responsabilités des élèves au sein de sa classe sont de regarder le tableau de suivi des ceintures de compétences qui est affiché dans la classe afin d'être responsables de leur suivi. Les élèves sont également responsables du bon rangement des casiers dans lesquelles se trouvent le travail à effectuer et à rendre, ils sont alors responsables envers leur propre travail mais également envers celui des autres.

<b>TABLEAU N°6 : Comparaison des différentes manifestations de l'autonomie remarquées chez les élèves</b>			
	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>
<b>Gain en autonomie</b>	X	X	X
<b>Choix des activités</b>	X		X
<b>Demander de l'aide à un camarade</b>	X	X	X
<b>Aider les camarades</b>	X	X	X

<b>Aller chercher le travail ou les outils</b>	X	X	X
<b>Les élèves sont plus autonomes lors des temps de correction</b>		X	
<b>Inscription des élèves pour passer une ceinture</b>			X
<b>Réclamation des privilèges par les élèves grâce au tableau de suivi</b>			X

Concernant la manifestation de l'autonomie chez les élèves avec le dispositif des ceintures de compétences, nous avons pu remarquer que les trois enseignantes observent un gain en autonomie chez leurs élèves. Cette autonomie se manifeste de différentes façons en classe, certaines formes d'autonomie sont communes aux enseignantes tandis que d'autres non et c'est pourquoi elles figurent dans ce tableau. Commençons par des constats que les trois enseignantes ont fait durant nos entretiens, elles affirment toutes les trois que leurs élèves sont autonomes pour aller demander de l'aide à un camarade, pour aller aider un camarade et pour aller chercher le travail à faire ainsi que les outils qui peuvent les aider. Les enseignantes E1 et E3 constatent aussi que leurs élèves sont autonomes dans le choix des activités, l'enseignante E1 nous précise d'ailleurs que cela permet d'engendrer de la motivation chez les élèves et qu'ils se sentent acteurs de leurs apprentissages. Pour l'enseignante E2, les élèves font aussi preuve d'autonomie lors des temps de correction. En effet, les élèves n'ont pas tous besoin d'écouter les temps de correction comme les élèves n'avancent pas tous au même rythme. Alors, lorsque l'enseignante prend le temps de faire une correction avec des élèves qui en ont besoin, les autres sont en autonomie et doivent aller chercher du travail pour ne pas rester inactifs. L'enseignante E3 indique que ses élèves sont autonomes car c'est à eux de venir s'inscrire sur le tableau de suivi des ceintures de compétences afin de passer une ceinture lorsqu'ils se sentent prêts et c'est aussi à eux de surveiller ce tableau afin de voir leur avancement et de réclamer un privilège lorsqu'ils peuvent en avoir un. Ce n'est pas l'enseignante qui vient demander aux élèves de passer une ceinture ou qui prévient les élèves qu'ils ont le droit à un privilège, les élèves doivent venir faire cela seuls.



<b>TABLEAU N°7 : Comparaison du climat de classe et des relations entre élèves avec le dispositif des ceintures de compétences</b>			
	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>
<b>Bon climat de classe</b>	X	X	X
<b>Climat de classe agréable et respectueux</b>	X		
<b>Climat de classe serein et encourageant</b>		X	
<b>Climat de classe motivant</b>	X	X	X
<b>Coopération / entraide</b>	X	X	X

Lors de nos entretiens, nous avons voulu en apprendre davantage sur le climat de classe et les relations entre élèves dans le cadre du dispositif des ceintures de compétences. Les réponses aux questions à propos de ce sujet et les éléments de réponse apportés par les enseignantes sont majoritairement similaires. Nous pouvons constater que les enseignantes E1, E2 et E3 constatent toutes un bon climat de classe avec ce dispositif. Elles trouvent que le climat de classe est motivant pour les élèves mais pour des raisons différentes. L'enseignante E2 indique que lorsqu'un élève passe une ceinture, les autres élèves applaudissent et félicitent leur camarade ce qui est, selon elle, encourageant et motivant pour les élèves. Les enseignantes E1 et E3 évoquent plutôt le fait d'avoir le choix des activités qui serait une grande source de motivation pour leurs élèves qui se sentent acteurs et responsables de leurs apprentissages. Un constat unanime émerge également lors de nos entretiens, les enseignantes observent clairement de la coopération et de l'entraide entre les élèves ce qui rend leurs relations agréables. L'enseignante E1 ajoute qu'elle a l'impression d'avoir un climat de classe agréable et respectueux de la différence des uns et des autres car ses élèves ne sont pas dans la moquerie mais au contraire dans de la coopération. L'enseignante E2 précise que le climat de sa classe est également serein et encourageant car les élèves se motivent entre eux et se félicitent. Globalement, le climat de classe des trois enseignantes est très positif.

Cette analyse transversale nous a permis de faire émerger plusieurs divergences et convergences concernant certains points de notre guide d'entretien. Certains éléments sont alors plus majoritaires tandis que d'autres sont plus isolés, c'est pourquoi nous nous intéresserons principalement aux éléments majoritairement évoqués dans nos entretiens pour la suite de notre recherche car ceux-ci nous paraissent plus représentatifs.

### **3 Discussion**

À l'égard de nos recherches et nos analyses précédemment effectuées, nous allons dorénavant revenir sur notre problématique ainsi que faire un retour sur nos hypothèses ce qui nous permettra de les valider ou de les invalider.

#### **3.1 Eclaircissement de la problématique**

Ce mémoire a été construit autour de l'étude d'un dispositif coopératif : les ceintures de compétences. En première partie de ce mémoire, nous nous sommes intéressée à plusieurs notions que nous avons étudiées telles que la coopération, la responsabilisation, l'autonomie et la motivation. Nous avons également voulu étudier la notion d'élèves acteurs, notamment au travers de ce dispositif coopératif, c'est pourquoi nous avons pu créer une problématique autour de laquelle nous avons construit notre mémoire et qui est la suivante :

**En quoi le dispositif coopératif des ceintures de compétences permet-il aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages ?**

Par la suite, nous avons mis en évidence deux hypothèses qui sont les suivantes :

- **Le dispositif des ceintures de compétences permet de favoriser la responsabilisation des élèves.**
- **Le dispositif des ceintures de compétences permet de favoriser l'autonomie des élèves.**

#### **3.2 Retour sur les hypothèses**

Nous avons poursuivi notre mémoire avec une analyse longitudinale et une analyse transversale, effectuées à partir des données recueillies lors de nos entretiens auprès de trois enseignantes. Nous avons pu comparer les réponses des enseignantes et faire émerger des convergences ainsi que des divergences. Ces données vont dorénavant nous permettre de revenir sur les hypothèses que nous avons mises en évidence au début de ce mémoire afin de vérifier si nous pouvons les valider ou non et nous permettre de répondre à notre problématique.

### 3.2.1 Retour sur l'hypothèse n°1

La première hypothèse que nous avons émise concernait la responsabilisation des élèves grâce au dispositif coopératif des ceintures de compétences. Concernant la responsabilisation, nous avons pu voir lors de l'étude comparative de nos entretiens que dans le cadre des ceintures de compétences, toutes les enseignantes ont remarqué que leurs élèves sont à l'origine de prises d'initiatives et qu'ils ont tous des responsabilités au sein des classes. D'ailleurs, l'enseignante E2 avait comme motivation de donner plus de responsabilités à ses élèves en mettant en place ce dispositif. Dans notre cadre théorique, nous avons vu une définition provenant du dictionnaire Larousse concernant la responsabilisation qui se définit par « l'action de responsabiliser ». C'est-à-dire que la responsabilisation est une action qui consiste à rendre responsable quelqu'un. Si nous suivons la parole des enseignantes qui nous ont toutes confirmé que les élèves prennent des responsabilités au sein de la classe, nous pouvons dire que les ceintures de compétences permettent de rendre responsable les élèves.

C'est un constat unanime cependant, nous avons remarqué que ces responsabilités n'étaient pas toutes identiques. Les principales responsabilités que les enseignantes ont pu observer étaient les suivantes : aider les camarades, demander de l'aide à un camarade, choisir les activités à réaliser et aller chercher du travail lors des temps libres. Cela rejoint le point de vue de Sylvain Connac (2016) qui nous précisait que pour qu'un élève soit qualifié de responsable, il doit répondre à plusieurs attentes. La première attente est d'exercer des responsabilités inhérentes à la vie de la classe afin de développer l'altruisme envers ses camarades de classe, cela peut tout à fait correspondre aux moments où les élèves vont aider leurs camarades de classe. La seconde était d'être conscient des conséquences de ses choix, de les assumer, d'accepter de réparer les erreurs afin d'apprendre de ses erreurs. Cette seconde attente peut totalement rejoindre les propos de l'enseignante E3 qui nous disait que ses élèves devaient s'assurer du bon rangement des casiers, en effet, si les casiers ne sont pas bien rangés cela peut nuire au travail des autres élèves et ils doivent en être conscients. Cela montre que les élèves qui sont responsables du rangement sont conscients que leurs choix peuvent impacter sur le travail des autres et cela rejoint bien la deuxième attente évoquée par Sylvain Connac (2016). La troisième attente était d'accepter de réaliser sérieusement les tâches scolaires et être impliqué dans celles-ci malgré certaines contraintes qui peuvent réduire l'envie de s'engager. Lors de nos entretiens, les enseignantes E2 et E3 nous ont parlé de leurs élèves qui vont chercher du travail lorsqu'ils ont des temps libres et cela rejoint la troisième attente. Le fait d'aller

chercher du travail lors des temps libres montre une réelle implication de la part des élèves qui acceptent de réaliser le travail même lorsqu'ils pourraient parfois être tentés de faire autre chose ou de rester inactifs. Selon Sylvain Connac (2016), nous pourrions donc qualifier les élèves des trois enseignantes comme responsables.

L'implication dont nous parle Sylvain Connac (2016) rejoint également la notion de dynamique motivationnelle de Rolland Viau. En effet, sans motivation les élèves auraient du mal à s'impliquer dans les apprentissages. La dynamique motivationnelle de Rolland Viau repose principalement sur les perceptions des élèves et plus précisément sur la valeur de l'activité, les compétences des élèves ainsi que la contrôlabilité de l'activité. Ces trois perceptions sont en cohérence avec les données recueillies lors de nos entretiens. La perception de la valeur de l'activité concerne le jugement que les élèves portent sur le sens de l'activité, il faut que les élèves aient conscience de l'intérêt de celle-ci. L'enseignante E1 a mis en place ce dispositif dans le but de rendre les enseignements explicites, grâce aux ceintures de compétences les élèves comprennent mieux les enjeux des activités et accordent donc de la valeur à celle-ci. L'enseignante E2 expliquait que ses élèves doivent corriger leurs activités avec des fiches d'autocorrection et que c'est donc aux élèves d'être assez responsables pour se saisir de cette phase d'apprentissage sans tricher en regardant la correction directement. Cela prouve que les élèves doivent savoir être responsables de leurs apprentissages et ils en ont conscience ce qui participe donc à la perception de la valeur de l'activité. Les élèves des trois enseignantes ont conscience que les activités permettent de progresser et de passer à la ceinture supérieure. La perception des compétences concerne la vision des élèves sur leurs propres compétences, s'ils sont capables de réaliser l'activité. Grâce aux ceintures de compétences, les enseignantes nous disent toutes que les élèves progressent à leur rythme, cela signifie donc que les activités proposées aux élèves correspondent au niveau de chacun et qu'ils sont capables de réaliser l'activité. Les élèves ont donc une bonne perception de leurs compétences et s'ils ne se sentent pas capables de réaliser l'activité, ils vont demander de l'aide à un camarade ce qui va leur permettre de la réaliser. Enfin, pour la perception de contrôlabilité, nous pouvons dire que les élèves ont un certain contrôle avec ce dispositif car comme nous l'évoquions précédemment les élèves ont le choix des activités à faire. Ce sont les élèves qui choisissent eux-mêmes les activités à réaliser et ils ont donc un sentiment de contrôle. Selon les propos des enseignantes lors de nos entretiens et selon la dynamique motivationnelle de Rolland Viau, nous pouvons alors dire que grâce aux ceintures de compétences les trois perceptions sont réunies chez

quasiment tous les élèves. Par conséquent, il va y avoir un engagement cognitif ce qui signifie que les élèves seront impliqués dans la tâche.

Les enseignantes E1 et E3 nous ont expliqué que comme les élèves ont le choix des activités, ils ont la sensation d'être responsables de leurs apprentissages. L'enseignante E3 nous précisait également que ses élèves sont responsables de leur suivi, c'est à eux de venir consulter le tableau de suivi des ceintures afin d'avoir conscience de leur avancement. Les tableaux de suivi des ceintures de compétences permettent donc de rendre responsables les élèves ce qui rejoint la définition de la responsabilisation du dictionnaire Larousse.

Enfin, nous avons vu que les élèves peuvent être qualifiés de responsables car ils sont capables de choisir leurs activités, aller chercher du travail lors des temps libres, de demander de l'aide à un camarade et d'aider un camarade. Le fait de demander de l'aide à un camarade ou d'aller aider un camarade participe à la coopération au sein de la classe. Nous tenons à mettre en lumière le fait que les trois enseignantes ont dit remarquer de la coopération entre les élèves au sein de leur classe. Les élèves sont capables et ont la responsabilité d'aller aider les autres si besoin ou de demander de l'aide car ils savent que les autres élèves seront volontaires pour les aider. Cette idée peut être assimilée à la définition de la coopération de Sylvain Connac (2017) dans son ouvrage « La coopération entre élèves » qui définit cette coopération comme un outil permettant « l'exercice de la liberté, la visée d'une égalité dans la réussite éducative ainsi que la fraternité » (p. 13) et « qui active ce qui est naturel à l'être humain : l'altruisme » (p. 17). Grâce aux ceintures de compétences, les élèves sont donc dans une relation de coopération car ils sont altruistes envers leurs camarades. Dans « Apprendre avec les pédagogies coopératives », Sylvain Connac (2021) précise également que la pédagogie coopérative est « une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes ». Autrement dit, c'est grâce aux interactions sociales et à la coopération que les apprentissages sont possibles, c'est pourquoi les élèves sont conscients qu'avec le dispositif des ceintures de compétences, ils ont la responsabilité d'aller aider ou de demander de l'aide aux autres élèves car c'est ensemble qu'ils pourront construire les apprentissages et progresser.

Pour terminer cette analyse, nous souhaitons également évoquer certains outils que les enseignantes mettent à disposition des élèves et qui contribuent aussi à leur responsabilisation en classe. Comme nous l'avons déjà évoqué, le tableau de suivi des ceintures participe à rendre les élèves responsables car ils doivent régulièrement venir consulter le tableau afin de savoir où

ils en sont dans leur avancement vis-à-vis des ceintures. Ensuite, les enseignantes mettent à disposition des classeurs, des bannettes ou des casiers pour la gestion du travail, cela aide les élèves à devenir responsables en s'assurant du bon rangement de ceux-ci. L'enseignante E1 propose à ses élèves de créer des cartes mentales qui serviront ensuite comme outils dans la classe, en faisant cela les élèves ont conscience que les autres élèves se serviront de leurs cartes mentales et cela leur permet de se sentir responsable envers les autres.

Ainsi, grâce à tous ces éléments d'analyse ainsi qu'aux liens fait avec notre cadre théorique, nous pouvons alors valider notre première hypothèse qui est la suivante : **Le dispositif des ceintures de compétences permet de favoriser la responsabilisation des élèves.**

### 3.2.2 Retour sur l'hypothèse n°2

La seconde hypothèse que nous avons émise concernait le développement de l'autonomie chez les élèves grâce au dispositif coopératif des ceintures de compétences. En ce qui concerne l'autonomie, nous avons pu remarquer un constat unanime chez les enseignantes suite à nos entretiens qui affirment toutes avoir pu observer le développement de l'autonomie des élèves dans leur classe. Pourtant, lors de nos entretiens, seule l'enseignante E1 avait évoqué comme motivation de laisser de l'autonomie aux élèves lors de la mise en place de ce dispositif. Les manifestations de l'autonomie les plus majoritairement observées par les enseignantes sont : demander de l'aide à un camarade, aller aider un camarade, aller chercher le travail ainsi que les outils et le choix des activités. L'enseignante E3 évoque aussi le fait que ses élèves sont autonomes car ils doivent eux-mêmes venir s'inscrire sur le tableau de suivi des ceintures pour passer une ceinture lorsqu'ils se sentent prêts et ils doivent eux-mêmes vérifier ce tableau afin de venir réclamer un privilège lorsqu'ils ont toutes les ceintures d'une même couleur. Dans notre cadre théorique, nous avons vu deux types d'approches de l'autonomie qui se complètent selon Join-Lambert Milova (Connac, 2016) citée dans « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail ». La première approche concerne l'apprentissage et dit qu'un élève sera reconnu comme autonome lorsqu'il contrôle de ce qu'il apprend selon Benson (2001), cela signifie que les élèves devront savoir réinvestir ce qu'il a appris par sa propre volonté. Cette approche est en cohérence avec le constat que font les enseignantes des élèves qui vont aider leurs camarades. En effet, lorsque les élèves vont aider un camarade, ils réinvestissent automatiquement leurs compétences et apprentissages afin

de l'aider. La deuxième approche consiste à dire qu'un élève autonome doit être capable de subvenir à ses besoins, prendre des initiatives et des choix. Cette approche correspond également aux constats des enseignantes qui disent que leurs élèves ont le choix des activités dans la classe. Les élèves choisissent eux-mêmes, la plupart du temps, les activités qu'ils souhaitent réaliser ce qui implique qu'ils doivent faire des choix. Ensuite, toujours selon les observations faites en classe par les enseignantes, les élèves sont capables de prendre des initiatives et de subvenir à leurs besoins. Lorsque les élèves vont demander de l'aide à un camarade, lorsqu'ils vont consulter le tableau de suivi des ceintures ou encore lorsqu'ils vont chercher des outils pour obtenir une aide, cela montre très bien la capacité des élèves à subvenir à leurs besoins et à prendre des initiatives. Nous pouvons alors dire que les constatations faites par les enseignantes et évoquées lors de nos entretiens sont en cohérences avec ces deux approches de l'autonomie qui se complètent.

Ensuite, nous pouvons citer Bernard Lahire (2001) qui explique qu'un élève peut exercer son autonomie à travers deux pôles : un pôle politique et un pôle cognitif (p. 154). Le pôle politique va correspondre à tout ce qui relève de la vie collective donc, par exemple, lorsque les élèves vont aider leurs camarades. Le pôle cognitif concerne l'appropriation des savoirs et la capacité à effectuer des tâches sans se référer à l'enseignant. Lors de nos entretiens, l'enseignante E2 avait évoqué le fait que ses élèves ne la sollicitent pas pour savoir ce qui est à faire car ils le savent déjà et cela correspond à un aspect du pôle cognitif selon Bernard Lahire (2001). Lorsque nous avons évoqué les motivations de la mise en place du dispositif des ceintures de compétences avec les enseignantes durant nos entretiens, elles ont toutes exprimé la volonté de libérer du temps et se rendre plus disponibles pour les élèves en difficultés et cela nécessite que les autres élèves soient autonomes et donc qu'ils soient capables d'effectuer des activités sans se référer à l'enseignante.

Nous souhaitons revenir sur certains outils proposés par les enseignantes qui peuvent permettre le développement de l'autonomie en classe. Commençons par les affichages, ce sont des outils indispensables et très courants en classe qui participent en effet au développement de l'autonomie des élèves. Ces affichages sont présents essentiellement pour aider les élèves et ceux-ci doivent prendre l'habitude de s'en servir sans que l'enseignante le dise. Les enseignantes E2 et E3 ont mis à disposition des tableaux de suivi des ceintures de compétences dans la classe, les élèves doivent venir eux-mêmes les regarder afin de savoir leur avancement, à qui ils peuvent demander de l'aide ou encore qui ils peuvent aller aider. L'enseignante E3 laisse également ses élèves venir s'inscrire seuls sur le tableau afin de passer une ceinture ou

venir réclamer un privilège. Ils sont responsables de leurs apprentissages et c'est à eux de gérer le tableau. Ensuite, l'enseignante E2 utilise des tétraèdres, ils permettent aux élèves d'indiquer ce qu'ils sont en train de faire ou s'ils ont besoin d'aide. Par exemple, si un élève à la pointe qui signifie qu'il a besoin d'aide en haut, un autre élève peut venir le voir pour l'aider et ils changent alors la pointe pour indiquer qu'ils sont en train de s'aider. Enfin, toutes les enseignantes ont mis le travail dans un endroit bien spécifique que ce soit dans des classeurs, des bannettes ou des casiers afin que les élèves viennent chercher et ranger le travail eux-mêmes.

Pour poursuivre notre analyse, nous pouvons mettre en lumière le fait que nous avons pu remarquer, durant nos entretiens, que l'autonomie prend différentes formes au sein de la classe. Ce constat sur ces différentes formes d'autonomie peut être assimilé aux sept formes de l'autonomie que décline H. Caudron (2001). En effet, nous avons vu dans notre cadre théorique que Caudron décline l'autonomie sous sept formes différentes mais dans le cadre des ceintures de compétences, seules cinq d'entre elles nous intéressent : l'autonomie matérielle, l'autonomie spatio-temporelle, l'autonomie dans l'organisation du travail, l'autonomie intellectuelle et l'autonomie morale. L'autonomie matérielle se manifeste lorsque les élèves sont capables de gérer le matériel mis à disposition. Dans notre analyse transversale, nous avons vu que les élèves étaient capables de se déplacer pour aller chercher des outils et d'aller chercher ou ranger le travail dans des bannettes, des classeurs ou des casiers. L'autonomie spatio-temporelle s'acquiert lorsque les élèves ont l'habitude de se déplacer au sein de la classe et lors de nos entretiens, toutes les enseignantes ont évoqué le fait que les élèves se déplacent pour aller chercher quelque chose ou pour aller voir un camarade. L'autonomie dans l'organisation du travail va permettre aux élèves d'anticiper et d'appréhender ce qu'ils vont devoir faire pour réaliser le travail. Par exemple, dans le cadre des ceintures de compétences et de nos entretiens, les élèves savent qu'ils peuvent prendre des outils pour s'aider ou aller demander de l'aide à un camarade si une compétence n'est pas acquise ou encore s'inscrire pour passer une ceinture. L'autonomie intellectuelle se manifeste lorsque les élèves posent des questions, s'informent, réinvestissent et mobilisent leurs connaissances. Pour cette forme d'autonomie, les enseignantes ayant participé à nos entretiens nous ont donné des exemples comme lorsque les élèves vont chercher des outils pour réaliser une activité, lorsqu'ils demandent de l'aide à un camarade ou lorsqu'ils vont aider un camarade où dans ce cas ils mobilisent leurs connaissances pour apporter de l'aide. Enfin, l'autonomie morale revient à respecter des règles imposées afin de vivre en collectivité ce qui est un élément essentiel et obligatoire au sein d'une classe. Toutes



les enseignantes ont déclaré avoir un climat de classe très agréable, motivant, serein et encourageant (E2) ainsi que respectueux (E1) ce qui laisse penser que la plupart de leurs élèves ont acquis cette autonomie morale. Nous remarquons que les données recueillies dans nos entretiens en ce qui concerne l'autonomie correspondent bien aux différentes formes d'autonomie présentées par H. Caudron.

Ainsi, grâce à tous ces éléments d'analyse ainsi qu'aux liens fait avec notre cadre théorique, nous pouvons alors valider notre première hypothèse qui est la suivante : **Le dispositif des ceintures de compétences permet de favoriser l'autonomie des élèves.**

Nous tenons à conclure en apportant des éléments qui nous semblent importants à prendre en compte qui sont le manque d'observation et les entretiens par appel téléphonique. En effet, nous n'avons pas pu assister à des séances d'enseignement avec ce dispositif ce qui nous ne nous a pas permis de découvrir visuellement le fonctionnement du dispositif. Les contraintes liées aux différences d'emplois du temps ne nous ont pas permis de faire tous nos entretiens en présentiel, par conséquent nous avons dû faire deux entretiens par appel téléphonique pour répondre à ce problème. Cela n'a pas gêné le déroulement des entretiens mais nous n'avons pas pu voir et analyser le non verbal. Enfin, nous tenons à préciser que nos résultats prennent appui uniquement sur trois entretiens ce qui n'est pas suffisant pour faire une généralité de ces résultats.

## CONCLUSION

Par la rédaction de ce mémoire de recherche, nous avons souhaité aborder un dispositif coopératif et notamment le dispositif des ceintures de compétences en essayant de faire un lien avec le concept d'élèves acteurs.

Nous avons donc, dans un premier temps, effectué des recherches scientifiques à travers de nombreuses lectures afin d'enrichir notre cadre théorique et en apprendre davantage sur notre sujet. Nos recherches nous ont alors permis d'éclairer certaines notions telles que la coopération, la responsabilisation, l'autonomie, les élèves acteurs et bien évidemment le dispositif des ceintures de compétence lui-même.

Par la suite, nous avons réinvesti toutes ces recherches afin de construire nos hypothèses en lien avec notre problématique qui consistait à déterminer si le dispositif des ceintures de compétences permet de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Nous avons fait tourner nos hypothèses autour des apports du dispositif des ceintures de compétences auprès des élèves notamment d'un point de vue comportemental. Ensuite, nous avons dû trouver une méthodologie et un moyen de recueillir des données qui serait adapté à notre sujet. Notre choix s'est orienté vers des entretiens semi-directifs réalisés auprès de trois enseignantes qui ont gentiment répondu à toutes nos questions. Grâce à ces entretiens que nous avons pu mener et aux analyses qui ont suivi, nous avons pu valider nos deux hypothèses. Alors, le dispositif coopératif des ceintures de compétences permet de favoriser la responsabilisation des élèves et permet également de favoriser l'autonomie des élèves. Ainsi, nous pouvons affirmer que le dispositif coopératif des ceintures de compétences permet aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages.

Finalement, la rédaction de ce mémoire nous a permis de nous initier à la recherche, de nous interroger régulièrement sur notre propre travail et de découvrir un dispositif que nous connaissions que très peu. Ce travail nous permet donc d'avoir une meilleure vision sur l'utilisation, la mise en pratique, les avantages et les inconvénients d'un dispositif coopératif en classe pour notre future pratique. En prolongement, il nous semblerait intéressant d'étudier d'autres dispositifs coopératifs afin de les comparer au dispositif des ceintures de compétences et de déterminer les différents enjeux de ceux-ci.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Amégan, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Brière, F., & Espinassy, L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. *Phronésis*, 10 (1), 18-36. Consulté le 3 janvier 2024, à l'adresse <https://doi.org/10.7202/1076180ar>
- Connac, S. (2021). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. ESF Editeur.
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation*, 41. Consulté le 6 décembre 2022, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.
- Française, A. (s. d.). *Dispositif* | *Dictionnaire de l'Académie française* | 9e édition. Dictionnaire de l'Académie française. Consulté le 23 décembre 2022, à l'adresse <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2724>
- Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161. Consulté le 8 décembre 2022, à l'adresse <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>
- Larousse. (s. d.). Autonomie. Dans *Le dictionnaire Larousse*. Consulté le 29 décembre 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>
- Larousse. (s. d.). Coopération. Dans *Le dictionnaire Larousse*. Consulté le 27 décembre 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9ration/19056>

Larousse. (s. d.). Dispositif. Dans *Le dictionnaire Larousse*. Consulté le 23 décembre 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960>

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. (2022, 20 février). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Consulté le 4 décembre 2022, à l'adresse [https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Loi\\_d%27orientation\\_et\\_de\\_programmation\\_pour\\_larefondation\\_de\\_l%27%C3%89cole\\_de\\_la\\_R%C3%A9publique&oldid=191044975](https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Loi_d%27orientation_et_de_programmation_pour_larefondation_de_l%27%C3%89cole_de_la_R%C3%A9publique&oldid=191044975)

Meirieu, P. (s. d.). *Autonomie*. Consulté 29 décembre 2022, à l'adresse <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *J'enseigne au Cycle 1*. Eduscol. Consulté le 7 décembre 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Education.gouv.fr. Consulté le 8 décembre 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherches en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Dunod.

Staquet, C. (2019). *Pratiques de coopération en classe : Rendre les élèves autonomes, responsables et solidaires*. Chronique Sociale.

Vander Borgh, C. (2019). Coopération: (cooperation – cooperación). Dans : Agnès Vandeveld-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 160-161). Toulouse: Érès. Consulté le 6 décembre 2022, à l'adresse <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0160>

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 Carte conceptuelle de la coopération .....	12
Figure 2 - Schéma de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau .....	20

## **TABLE DES ANNEXES**

Annexe I : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante E1 .....	58
Annexe II : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante E2.....	62
Annexe III : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante E3.....	69
Annexe IV : Photo de l'anneau qui matérialise les ceintures de l'enseignante E3.....	76

**Annexe I : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante E1**

HB : Depuis combien d'années êtes-vous enseignante ?

E1 : Alors je suis enseignante depuis 1995, ça fait un petit bout de temps et j'ai fait tous les niveaux sauf le CP.

HB : D'accord. Pouvez-vous me décrire votre classe actuelle ?

E1 : Alors moi j'ai 25 élèves et j'ai un CE2/CM2 cette année. J'ai 9 CE2 et 16 CM2.

HB : Quel est le profil des élèves au niveau scolaire ?

E1 : Euh... Moi déjà j'ai 2 niveaux de classe donc forcément j'ai des profils très différents, des élèves très autonomes, d'autres qui le sont moins euh... j'ai un élève a besoin particulier qui a une dyslexie assez importante, j'ai des élèves qui ont des difficultés de compréhension mais j'ai quand même globalement un niveau plutôt bon mais j'ai quand même des élèves en difficulté aussi bien en CE2 qu'en CM2.

HB : D'accord. Depuis combien de temps utilisez-vous les ceintures de compétences ?

E1 : Alors les ceintures de compétences, en fait je ne les utilise pas depuis très longtemps, ça va faire peut-être euh... 3 ou 4 ans.

HB : D'accord et avez-vous eu l'occasion de les utiliser dans plusieurs niveaux différents ?

E1 : Uniquement en cycle 2 pour les CE2 et en cycle 3 pour les CM1 et CM2 cette année.

HB : D'accord. Euh... Pour quelles raisons avez-vous souhaité leur mise en place ?

E1 : Alors ça permet de travailler en fait euh... de prendre en compte la diversité des élèves parce que du coup les élèves travaillent à leur rythme en fonction de certaines compétences donc ça permet vraiment de euh d'étaler les apprentissages et de tenir compte du rythme de

chacun voilà. Cela ne ralentit pas les plus performants et puis ça permet de aussi nous, en tant qu'enseignant, de consacrer du temps à des élèves qui seraient plus en difficulté.

HB : D'accord. Donc si je comprends bien vous n'avez pas toujours fonctionné ainsi alors pourquoi avoir mis en place ce dispositif depuis quelques années ? Aviez-vous des attentes spécifiques au niveau des comportements et des résultats scolaires ?

E1 : Euh... Parce qu'en fait quand on fait ce métier on est tout le temps en train de se questionner, de réfléchir et du coup moi j'avais vraiment la question de me rendre disponible pour les élèves les plus fragiles et les ceintures de compétences permettent de consacrer plus de temps à ces élèves-là donc c'est une modalité de travail qui est intéressante pour ça euh... voilà en fait c'est vraiment un questionnement car on se questionne beaucoup, on change ses pratiques, on les fait évoluer et puis en discutant avec les collègues ou lors de formations on entend parler de certaines choses donc voilà. Donc je voulais laisser plus d'autonomie aux élèves pour qui tout se passe bien et ce qui me permet de libérer du temps pour les élèves qui en ont besoin. Au niveau du comportement moi mes attentes c'est de favoriser au sein de ma classe un système de tutorat mais ça demande d'être très vigilant sur le bruit par exemple puisqu'à partir du moment où on fait travailler des élèves en leur permettant de s'aider c'est très important d'être claire par rapport à ce qu'on attend d'eux en termes d'attitude, par rapport au bruit euh... Donc ça c'est quelque chose sur quoi il faut vraiment être vigilant. Pour mes autres attentes, euh... Bah je crois que j'ai répondu.

HB : D'accord. Pour parler un peu des enjeux des ceintures de comportement, selon-vous quels sont les objectifs de ce dispositif ?

E1 : Alors pour moi, ça permet de respecter la diversité des élèves, de travailler à leur rythme, c'est vraiment prendre en compte et être au plus proche des besoins des élèves et de ne pas imposer une marche comme ça qui conviendrait à tous car tout le monde n'avance pas de la même façon, tout le monde ne comprend pas de la même façon, tout le monde n'a pas les



mêmes difficultés et donc c'est vrai que de travailler avec les ceintures de compétences ça permet de prendre en compte tout ça. Un autre objectif c'est de rendre les enseignements explicites, parce qu'à partir du moment où on travaille en ceintures de compétences, ça veut dire qu'on a explicité ce qui est attendu et à partir du moment où les élèves ont une vision claire de ce qu'ils doivent apprendre et comment ils doivent apprendre ils sont beaucoup plus motivés et ils ont moins l'impression de subir les choses car ils savent ce qu'on attend d'eux parce que la compétence ciblée a été explicitée.

HB : Alors là nous avons pu parler de certains avantages mais voyez-vous aussi des inconvénients avec ce dispositif ?

E1 : Alors euh... Je pense qu'on ne peut pas faire que ça et qu'il faut aussi travailler avec toute sa classe à certains moments car on a besoin aussi du collectif pour avancer, échanger, on ne peut pas être que dans une espèce d'individualisation qui ne serait finalement pas le reflet de ce qui se passe à l'école car on apprend aussi grâce et avec les autres donc on a aussi besoin de moment collectif.

HB : D'accord. Mettez-vous des outils à disposition des élèves pour ce dispositif ?

E1 : euh...(pause)

HB : Des documents, des affichages...

E1 : Ouais c'est ça, en fait c'est assez bateau mais il y a des affichages en classe et ils savent se repérer par rapport à ça, ils ont aussi des leçons dans leur cahier euh... enfin voilà ils ont des outils à leur disposition et j'essaie un maximum de demander aux élèves de faire des cartes mentales que moi ensuite je classe et qui sont aussi des outils dont ils peuvent disposer pour travailler mais qui sont faites par eux et validées par moi.

HB : Pensez-vous que grâce aux ceintures de compétences vos élèves prennent des initiatives et des responsabilités ?

E1 : Alors moi ça s'intègre aussi dans un dispositif de plan de travail, donc les élèves sont responsables de leurs choix d'activités, ils ont aussi des responsabilités envers leurs camarades car moi j'ai en place dans ma classe un système de tutorat donc les élèves s'aident mutuellement selon leurs capacités.

HB : Pensez-vous que grâce aux ceintures de compétences vos élèves sont plus autonomes ?

E1 : Ah ouais clairement ! C'est sûr que ça les aide vraiment à prendre des initiatives, à être autonomes euh... (pause). Comme je l'ai dit j'utilise des plans de travail donc les élèves, en fonction de leur degré d'autonomie, peuvent choisir leurs activités et ça c'est vraiment motivant pour eux car ils se sentent vraiment acteur et responsables de leurs apprentissages en pouvant choisir les activités donc ça les stimule beaucoup. Après certains élèves sont moins autonomes, il faut donc un peu les accompagner pour qu'ils prennent les plans de travail mais la plupart du temps ils le font d'eux-mêmes. Moi j'essaie vraiment de faire en sorte que les élèves soient le plus autonomes possible, c'est à dire que les élèves prennent l'habitude de demander à untel, d'aller chercher des outils et qu'ils comprennent que je ne suis pas la seule ressource.

HB : D'accord. Comment pourriez-vous me décrire le climat et les relations entre les élèves de votre classe avec l'utilisation des ceintures de compétences ?

E1 : Bah les ceintures de compétences ça permet vraiment de travailler aussi la coopération, les élèves ont la possibilité de s'aider, de travailler ensemble et c'est vrai que ça contribue aussi à une ambiance de classe vraiment agréable. En fait ça permet vraiment de favoriser un bon climat de classe car ils ont l'habitude de s'exprimer, d'écouter, de prendre la parole, de comprendre qu'on a le droit de ne pas être d'accord et tout ça contribue à un climat de classe qui est très respectueux de la différence des uns et des autres.

HB : Donc vous voyez vraiment de la coopération entre les élèves ?

E1 : Oui oui tout à fait ! Je vois clairement de la coopération, mais ça demande d'être mis en

place dès le début de l'année, des mises au point tout au long de l'année, ce n'est pas miraculeux non plus, il faut toujours être attentif à comment les élèves s'approprient ce dispositif donc il faut toujours être à l'écoute et de faire en sorte que les élèves peuvent aussi exprimer leur point de vue sur le dispositif, comment on pourrait l'améliorer etc...

HB : D'accord, je n'ai plus de question mais souhaitez-vous aborder d'autres points que nous n'aurions pas évoqué durant cet entretien ?

E1 : Je pense que non, je crois qu'on a fait tout le tour.

## **Annexe II : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante E2**

HB : Pour commencer, depuis combien d'années êtes-vous enseignante ?

E2 : Alors euh... bonne question (rires) bah ça fait 20 ans.

HB : D'accord. Pouvez-vous me décrire votre classe actuelle ?

E2 : Le lieu ?

HB : Le niveau, le nombre d'élèves, leurs profils...

E2 : D'accord. Donc j'ai une classe de CM1, j'ai 25 élèves euh... c'est la deuxième année que je les ai car je les avais aussi en CE2, c'est une génération qui a connu le COVID en CP.

HB : Oui

E2 : Donc ils ont été très impactés dans leur niveau de lecture donc le travail sur 2 ans avec eux leur a permis de combler quelques lacunes et puis d'avancer. Tout cela a quand même beaucoup impacté leur niveau, ça a fragilisé leurs apprentissages, ça a pu développer ou renforcer des dyslexies, des dyspraxies et tout ça. Donc j'ai une classe très hétérogène avec beaucoup d'élèves qui ont des besoins spécifiques.

HB : D'accord. Alors, depuis combien de temps utilisez-vous les ceintures de compétences ?

E2 : Euh...(pause)

HB : A peu près.

E2 : Je dirai 4 ans.

HB : D'accord. Avez-vous eu l'occasion de les utiliser dans plusieurs niveaux différents ?

E2 : CE2 et CM1

HB : D'accord. Avez-vous observé des différences entre ces niveaux en utilisant les ceintures de compétences ? Au niveau des comportements etc...

E2 : Ah oui ! C'est beaucoup plus facile en CM1 qu'en CE2, je trouve que plus l'élève est jeune, plus c'est difficile pour lui de s'approprier son travail d'apprentissage.

HB : Oui

E2 : L'enfant mûrit, prend plus facilement en main son envie de progresser, son recul sur ses apprentissages, voilà en CE2 ils sont plus "bébés" on va dire donc les ceintures ça leur parlait moins.

HB : Je vois. Pour quelles raisons avez-vous souhaité la mise en place des ceintures de compétences ?

E2 : Alors, au niveau de la gestion de l'hétérogénéité, la différenciation ne suffisait pas au sein des séances de français et de mathématiques donc j'ai d'abord commencé par le plan de travail et c'est comme ça que j'en suis venue aux ceintures. J'inscrivais aux plans de travail des propositions de jeu d'entraînement dans les compétences que je travaillais ensuite, je souhaitais aussi qu'il y ait des traces écrites donc soit je prenais des exercices de mes manuels et je les inscrivais aux plans de travail, soit je faisais travailler sur d'autres types d'exercices comme les ceintures et c'est comme ça que j'en suis venue aux ceintures de compétences. J'ai préféré partitionner les phases d'apprentissage collectives, les moments de travail individuels en plan de travail et donc j'ai intégré les ceintures.

HB : D'accord. Aviez-vous des attentes spécifiques au niveau des comportements des élèves ou des résultats scolaires ?

E2 : Alors j'avais des attentes au niveau du comportement des élèves, qu'ils travaillent en collaboration ou en coopération. Le but était qu'ils répondent entre eux à leurs besoins parce que quand on a une moitié de classe en difficulté on ne peut pas agir sur tous, en tant qu'enseignant il faut savoir déléguer, donc j'ai mis en place les tétraèdres qui est un système de signal quand on a une question ou quand on est en train d'aider quelqu'un, tu connais ?

HB : Oui oui nous en avons parlé à l'INSPE.

E2 : Super, donc à ce moment-là quand il y a un tétraèdre à pointe rouge le voisin peut aider directement et moi ça me permet de connaître les besoins des élèves en un coup d'œil. S'ils sont en train de s'aider, ils se mettent tous les deux sur la pointe bleue, ils discutent mais moi je sais qu'ils sont dans l'entraide grâce à la pointe bleue. Donc ça permet de réguler et la coopération était vraiment le comportement attendu et je voulais aussi amener de la motivation, je me disais qu'en voyant évoluer chacun individuellement les élèves pourraient avoir plus de motivation à se diriger vers tel ou tel travail et puis au niveau des résultats scolaires c'était de répondre à leurs besoins et de s'entraîner sur leurs difficultés enfin en tout cas sur les compétences qu'ils avaient besoin de retravailler de manière individuelle.

HB : D'accord donc si je résume, selon vous les principaux objectifs sont la coopération et la motivation ?

E2 : Oui exactement et puis le travail de la compétence ciblée selon les besoins.

HB : D'accord. Selon-vous quels sont les avantages et les inconvénients de ce dispositif ?

E2 : Alors les avantages c'est qu'on arrive plus facilement à suivre les élèves et cibler leurs besoins, on évite de les noyer en restant vraiment sur les compétences qu'ils ont besoin de travailler. La motivation ça dépend vraiment de chacun, je trouve que certains vont vraiment avoir envie d'avancer dans les ceintures comme un espèce d'objectif qu'ils se fixent et d'autres s'en fiche complètement d'avancer ou de ne pas avancer. Il faut aussi dire qu'avec mes plans de travail je mets en place d'autres choses à côté des ceintures comme des

rédactions, des jeux, des lectures et il y en a qui sont clairement plus motivés pour aller faire des jeux d'entraînement que d'avancer dans leurs ceintures. Donc au niveau de la motivation je dirai que ce n'est pas égal pour tous, ça n'entraîne pas la motivation pour tous.

HB : D'accord.

E2 : Pour les inconvénients, oh là là il y en a beaucoup (rires). C'est des suivis individualisés donc ça demande un recueil d'informations afin de ne pas être largué en tant qu'enseignant, c'est à dire qu'il faut accepter que ce soit dans la main des élèves et de ne pas être dans l'hyper contrôle, c'est un temps de travail où les élèves avancent à leur rythme donc on ne peut pas imposer un nombre d'exercice. Il faut accepter le lâcher prise et de déléguer la responsabilité de leur intensité d'apprentissage. Il y a donc beaucoup de suivi, personnellement j'ai une bannette où ils me rendent ce que j'ai à corriger ou à suivre donc tous les jours elle est remplie et je ne vais donc pas corriger 25 fois le même exercice parce que par exemple une élève peut être à la ceinture bleue du français pour les mots donc je vérifie, je corrige et je complète un tableau de suivi ensuite, je prends une fiche d'un autre élève qui va être sur les mathématiques en ceinture marron hop je complète mon tableau. En fait, ça ne facilite pas les corrections.

HB : Oui car en fait ils sont tous à des niveaux différents et ne font pas la même chose en même temps ?

E2 : Oui voilà donc on ne peut jamais être en mode automatique pour les corrections. Il faut avoir des bons outils de suivi, moi je mets le suivi dans le cahier de l'élève comme ça euh... c'est plus simple si je veux vraiment voir où les élèves en sont, il suffit de prendre le cahier et je vois ce qu'ils ont validé individuellement, si j'avais tout compilé dans un ordinateur j'aurais dû tout retranscrire lors des corrections et ce n'est pas possible. Enfin en gros, l'organisation est difficile, il faut trouver sa propre organisation pour ne pas se noyer. Ah et un autre avantage, grâce au suivi individualisé, je peux appeler un élève en disant "bon bah tu

vois cette ceinture-là tu ne l'as pas validée donc regardons ensemble ce qui ne va pas", il y a vraiment un retour sur exercice individuel donc ce n'est pas une correction collective on est vraiment au plus près de l'élève voilà c'est l'avantage et inconvénient bah du coup il faut réussir à trouver du temps pour tous les élèves et accepter qu'on ne puisse pas contrôler ce que fait chaque élèves lors du temps imparti, moi je laisse 45 min le matin pour le plan de travail donc je ne peux pas aller voir tous les élèves durant les 45 min pour contrôler ce qu'ils font. Je te noie un peu avec les informations, je suis désolée ce n'est pas évident.

HB : Non ne vous inquiétez pas c'est très bien. Euh... alors vous avez déjà un peu répondu à ma prochaine question mais mettez-vous des outils à disposition des élèves pour ce dispositif ?

E2 : Ok donc pour passer les ceintures j'ai testé plusieurs outils, sur internet on trouve plein de ceintures de Charivari, de...(pause) je ne sais même plus mais on trouve plein de modèles de ceintures différentes et ces ceintures ont un inconvénient, c'est qu'elles travaillent qu'une compétence, par exemple la ceinture rose de vocabulaire ça va être sur les synonymes, donc ça fait très ciblé par compétence et du coup on va avoir les ceintures de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe, de géométrie etc... Donc ça fait passer une vingtaine de ceintures et je trouve que ça perd un peu son sens, alors je n'utilise plus ce type de ceintures mais j'utilise plutôt Pidapi, je ne sais pas si tu connais ?

HB : Vaguement de nom mais je n'ai pas encore fait de recherches.

E2 : D'accord alors Pidapi c'est la pédagogie institutionnelle, c'est un matériel qu'on achète via internet, tu peux aller regarder sur le site Pidapi et moi j'ai acheté ce matériel français/mathématiques, c'est des classeurs d'exercices avec autocorrection, avec leçons, avec QRcode pour aller regarder une vidéo et maintenant Pidapi a aussi mis une plateforme internet pour que les élèves s'entraînent aussi sur des jeux, des applications sur internet. Donc pour répondre à ta question, j'utilise Pidapi, ça commence avec une pré ceinture qui sert

d'évaluation diagnostique, si une compétence n'est pas validée ils vont chercher la fiche d'entraînement qui correspond, cette fiche d'entraînement a des exercices gradués en niveau de difficulté et ces exercices sont auto-corrigés car il y a la correction sur le verso de la feuille. Donc c'est vraiment l'élève qui s'entraîne, il pourrait tricher en regardant la correction mais c'est sa responsabilité de se saisir de cette phase d'apprentissage. Moi je peux savoir s'ils ont uniquement regardé la correction car sur cette fiche il y a un exercice qu'on appelle "la clé" qui est à corriger par l'enseignant, il n'y a pas la correction, donc je corrige et je valide si oui ou non ils ont validé cette compétence.

HB : Alors c'est grâce à cet exercice "la clé" qu'ils peuvent passer à la ceinture au-dessus ?

E2 : Bah... (pause) c'est plus complexe, pour passer la ceinture il y a une vingtaine de clés à avoir et ces vingtaines de compétences vont permettre de passer l'épreuve de la ceinture car dans la ceinture tu as des exercices sur toutes ces compétences là et s'ils valident hop ils passent à une autre vingtaine de clé d'une autre ceinture. Tu vois c'est vraiment un outil hyper complet alors que sur internet si tu cherches les ceintures de Charivari ou de je ne sais pas qui bah elles vont faire des exercices sur les synonymes, des exercices sur les champs lexicaux donc une ceinture sur les synonymes, une ceinture sur les champs lexicaux et il n'y aura pas un moment où toutes ces compétences seront ensemble, tout est séparé. C'est un peu compliqué à comprendre.

HB : Je vais regarder sur internet mais de ce que vous me dites j'ai l'impression d'avoir compris le fonctionnement. Utilisez-vous des affichages dans la classe ?

E2 : Oui, pour Pidapi j'ai l'affichage des ceintures de français et mathématiques, c'est très simple comme je te disais ceux qui font passer plein de ceintures ça fait des tableaux très compliqués alors que moi j'ai décidé de mettre des étiquettes prénoms et quand ils passent une ceinture, par exemple la ceinture verte de français, ils ont leur prénom sur la case verte et quand ils passent une ceinture, ils prennent leur prénom et la pose sur la nouvelle ceinture. Ce



qui fait que si un élève a du mal sur une ceinture il peut aller voir quel élève a déjà passé cette ceinture pour l'aider.

HB : Donc ça permet de créer de l'entraide entre élèves.

E2 : Oui, clairement ça sert à ça, bon après ça permet aussi d'être valorisé, quand ils passent une ceinture on applaudit, on dit "bon bah bravo untel a passé sa ceinture verte de français youpi" (rire). Donc les élèves coopèrent, s'entraident et ça permet de valoriser le travail des autres ce qui contribue à un bon climat de classe en général.

HB : Pensez-vous que grâce aux ceintures de compétences vos élèves prennent des initiatives et des responsabilités ?

E2 : Oh oui ! Parce que les élèves doivent aller chercher les feuilles eux-mêmes dans le bon classeur, la bonne compétence à travailler, clairement les élèves ne sont pas passifs au contraire, quand ils arrivent dans la classe le matin il n'y a pas d'accueil collectif ils vont directement chercher un plan de travail ou une fiche. Ce n'est pas moi qui leur dis ce qu'ils ont à faire, c'est eux qui doivent regarder le travail à faire, c'est vraiment à l'initiative des enfants et honnêtement c'est vraiment eux qui font tourner ma classe. Donc oui je peux dire qu'ils prennent des responsabilités, comme je l'ai dit ils sont aussi responsables envers les autres pour aider untel qui a du mal avec une ceinture etc...

HB : Pensez-vous que grâce aux ceintures de compétences vos élèves sont plus autonomes ?

E2 : Complètement, ils ont beaucoup gagné en autonomie. Alors il faut dire qu'il reste toujours des besoins spécifiques, ça ne va pas permettre à un élève dyslexique d'accéder tel type de compétence tout seul, mais ça permet que tous les élèves sans besoins spécifiques soient autonomes dans leur travail, ils n'attendent pas que je donne des consignes, que j'explique le travail à faire et cela me permet de libérer du temps pour aller aider un élève ou une groupe d'élèves qui aurait besoin d'aide sur une compétence et surtout d'être au plus près de mes élèves à besoins spécifiques. Je pense que ça développe aussi l'autonomie dans le sens

où avant je donnais des exercices et lors de la correction je devais passer du temps avec certains élèves pour qu'ils comprennent la correction mais durant ce temps ceux qui avaient réussi n'avaient rien à faire en attendant qu'on passe à la suite tandis que maintenant si je passe du temps pour expliquer avec un ou des élèves, les autres savent qu'ils peuvent aller chercher du travail pour continuer d'avancer car comme ils ne travaillent pas les mêmes compétences au même moment les corrections n'empêchent pas les autres d'avancer. Donc ça a vraiment permis de répondre à l'hétérogénéité.

HB : J'ai une dernière question mais nous avons déjà un peu répondu avant.

E2 : Ce n'est pas grave tu peux tout de même me demander (rires).

HB : Comment pourriez-vous me décrire le climat et les relations entre les élèves de votre classe avec l'utilisation des ceintures de compétences ?

E2 : Alors oui comme je l'avais dit tout ce dispositif participe à un climat de classe très serein et encourageant, les élèves sont vraiment dans un esprit de coopération et d'entraide, ils n'hésitent pas à demander ou proposer de l'aide à leurs camarades et à se féliciter ou applaudir lorsqu'une ceinture est validée et j'ai l'impression que c'est vraiment motivant pour eux.

HB : Très bien, nous avons terminé. Voulez-vous aborder d'autres points avec ce sujet que nous n'aurions pas évoqué durant l'entretien ?

E2 : Bah écoute euh... (pause) là comme ça rien ne me vient, comme je l'ai dit ça demande beaucoup d'organisation notamment durant les vacances et ça demande aussi une ATSEM (rires), on aimerait trop avoir des adultes en plus dans la classe pour nous aider dans l'organisation.

HB : J'imagine que ça serait plus agréable oui (rires).

**Annexe III : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante E3**

HB : Depuis combien d'années êtes-vous enseignant(e) ?

E3 : Alors euh...34 ans.

HB : Pouvez-vous me décrire votre classe actuelle ?

E3 : J'ai 22 CM2, une classe super sympa cette année.

HB : Quel est le profil des élèves au niveau scolaire ?

E3 : C'est une classe assez hétérogène donc il y a un petit peu de tous les niveaux. J'ai aussi un élève dysphasique, deux élèves dyslexiques, un élève avec un trouble autistique donc il y a des profils un petit peu particuliers mais c'est une classe super agréable et des élèves très motivés.

HB : D'accord. Depuis combien de temps utilisez-vous les ceintures de compétences ?

E3 : Euh... je pense que ça fait au moins euh...(pause)

HB : Si vous n'avez pas le nombre d'années précises vous pouvez me dire une approximation.

E3 : Oui ! (Rires). Je pense que ça fait 5 ou 6 ans à peu près.

HB : Avez-vous eu l'occasion de les utiliser dans plusieurs niveaux ?

E3 : Non parce que j'ai des CM2 depuis plus de 20 ans donc je n'ai pas pu les utiliser dans d'autres niveaux.

HB : Ah oui d'accord. Pour quelles raisons avez-vous souhaité leur mise en place ?

E3 : Bah parce que comme les classes sont très hétérogènes, c'est plus facile, les enfants qui sont en difficultés peuvent travailler sur les ceintures d'un niveau CE2 et ceux qui tournent bien peuvent aller jusqu'aux ceintures de début de 6ème. J'ai des élèves, en grammaire par exemple, qui sont au niveau CE2 voir certains qui n'y sont pas encore et j'ai une élève qui est au niveau 6ème pour les tables de multiplication. Je te dis ça parce qu'en fait, nous en cycle 3, les ceintures commencent par les ceintures blanches qui sont plutôt du niveau CE2 et vont jusqu'au niveau 6ème. Donc ça permet de travailler en fonction du rythme de l'enfant et euh... sans vraiment catégoriser en disant "toi tu es dans un groupe faible" et ça leur convient

bien car tous les élèves travaillent à leur rythme.

HB : Aviez-vous des attentes spécifiques en mettant en place ce dispositif notamment au niveau des comportements et des résultats scolaires ?

E3 : Oui le but c'était vraiment que tous les élèves progressent et qu'ils ne s'ennuient pas dans la classe parce que soit c'est trop facile, soit c'est trop difficile, donc ça répond bien à mes attentes.

HB : D'accord donc pour vous quels sont les objectifs de ce dispositif ?

E3 : Vraiment que tous les élèves progressent à leur rythme, c'était vraiment l'objectif à atteindre.

HB : Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients de ce dispositif ?

E3 : Alors euh... les inconvénients c'est qu'au début quand on se lance dans les ceintures de compétences c'est un peu une usine à gaz quand même, moi j'ai commencé au début par deux ceintures, je ne faisais que conjugaison et grammaire parce qu'il faut s'approprier le fonctionnement, il faut être à l'aise et l'année d'après j'ai rajouté des ceintures en mathématiques, l'année dernière j'ai ajouté les mesures et la géométrie mais il faut vraiment s'approprier la méthode et savoir comment gérer dans la classe parce que c'est pas forcément facile et ça c'est vraiment le plus gros inconvénients selon moi. Je ne vois pas d'autres inconvénients, après euh... les avantages c'est que tous les élèves progressent, alors parfois ce qui est sympa c'est que je dis aux enfants "voilà on travaille en ceintures donc vous travailler la ceinture que vous voulez" donc s'ils adorent la géométrie ils ont le droit mais il y a des moments où ça sera forcément français ou forcément mathématiques. Parfois j'impose et parfois je n'impose pas donc voilà. Donc l'avantage je dirai que c'est que les élèves ont une certaine liberté dans leurs apprentissages, même s'il faut s'assurer qu'ils travaillent toutes les compétences, mais ils sont souvent responsables du choix de travail.

HB : Je vois. Mettez-vous des outils à disposition des élèves pour ce dispositif ?

E3 : Euh...(pause)

HB : Donnez-vous des documents, utilisez-vous des affichages dans la classe ?

E3 : Oui alors les affichages il y a déjà ceux du quotidien, après quand ils s'entraînent dans les ceintures ils ont le droit de prendre leur cahier de leçons mais par contre quand ils passent les tests là ils n'ont plus le droit à aucune aide sauf les affichages qui sont sur les murs car je ne les enlève pas. Certaines ceintures s'accompagnent aussi de jeux, par exemple en numération il y a des jeux qu'ils ont le droit de manipuler, pour les tables de multiplication aussi.

HB : Je vois aussi des tableaux derrière votre bureau, les élèves y ont-ils accès ?

E3 : Après oui au niveau de mon bureau il y a le tableau de suivi des ceintures de compétences avec les prénoms qu'ils peuvent venir consulter quand ils veulent et ils ont aussi dans le cahier une fiche de suivi individuelle par matière qui leur permet de savoir où ils en sont. Quand ils valident je mets un tampon avec la date. Ils ont aussi un anneau je ne sais pas si tu as déjà vu ça ?

HB : Non je n'ai jamais vu ça.

E3 : Alors attends je vais te montrer si j'en trouve un. Voilà donc c'est un anneau que je leur donne en début d'année où il y a des perles de couleurs qui correspondent par exemple à la grammaire, à la conjugaison etc...et s'ils obtiennent la ceinture blanche par exemple, je leur donne une ficelle blanche et ils doivent l'accrocher sur la perle qui correspond. C'est un petit truc à ma sauce mais comme ça ils aiment bien, ils sont contents, il y a des élèves qui se disent "ah trop bien j'ai ma première ceinture bleue" (rires).

HB : Ah oui c'est sympa de matérialiser les ceintures comme ça.

E3 : Oui c'est matérialisé et ça les rend fières, je vois parfois des élèves qui les accrochent sur leur cartable pour le montrer aux autres classes.

HB : Pensez-vous que grâce aux ceintures de compétences vos élèves prennent des initiatives et des responsabilités ?

E3 : Oui ! Oui oui tout à fait, alors pour certains c'est plus difficile que pour d'autres, il y en a qui sont super motivés car ils ont envie d'avancer rapidement et il y en a d'autres qui se disent "bah de toute façon même si je reste à la ceinture blanche bah je vais à mon rythme, on m'a dit que j'étais en difficulté..." donc parfois ça peut être un problème mais globalement jusqu'ici les élèves sont motivés. En début d'année pour certains c'est difficile car certains connaissent déjà le principe car ils avaient déjà les ceintures de compétences l'année passée mais pour ceux qui n'ont jamais connu ça au début ça peut être difficile car ils n'osent pas encore être autonomes pour aller chercher le travail et n'ose pas prendre la responsabilité du choix de compétence à travailler mais je dirai que vers milieu octobre ça y est ils commencent à se responsabiliser et à se dire "bon aller il faut qu'on y aille" mais pour certains il faut pousser un peu.

HB : D'accord et cette responsabilisation se manifeste comment ?

E3 : Bah quand ils ont du temps libre, ils viennent me voir et me disent "maîtresse est-ce que je peux m'entraîner en ceintures ?" ou "est-ce que je peux passer une ceinture je me sens prêt" et j'ai des affiches dans la classe où il y a leur nom, la matière et la couleur donc quand ils sentent qu'ils sont prêts et assez entraînés, ils s'inscrivent sur le tableau pour passer la ceinture. Ensuite, je regarde le tableau et je fais passer les tests aux élèves qui sont inscrits. Donc ça demande une certaine autonomie car c'est eux qui viennent s'inscrire sur le tableau pour passer la ceinture et ils se sentent donc vraiment responsables de leurs apprentissages.

HB : Ah oui d'accord, c'est vraiment à l'initiative des élèves ?

E3 : Oui exactement, alors au début d'année c'est moi qui les inscris quand je vois qu'ils sont prêts et après je leur dit "bon aller maintenant c'est à vous de vous responsabiliser, si vous pensez que vous êtes prêts il faut aller s'inscrire". Alors il y en a qui sont très craintifs et ne

sont pas sûrs d'eux qui ne s'inscrivent jamais alors dans ce cas-là je viens lui rappeler que ça fait un moment qu'il s'entraîne et qu'il faut s'inscrire mais pour la plupart ça marche très bien. Après ils sont aussi responsables des activités, enfin du rangement, les activités sont rangées dans des casiers et c'est les élèves qui sont responsables de garder les casiers rangés même si je viens vérifier de temps en temps quand même, donc je désigne toutes les semaines un responsable de rangement qui est chargé de ranger correctement les casiers et ils prennent ce cœur à rôle car ils savent qu'ils sont responsables du travail des autres, que si les casiers ne sont pas correctement rangés ça peut faire perdre du temps etc...

HB : D'accord alors ça va rejoindre ma prochaine question mais pensez-vous que grâce aux ceintures de compétences vos élèves sont plus autonomes ?

E3 : Oui complètement, comme je l'ai dit c'est eux qui vont chercher leur travail, ils n'ont pas besoin d'attendre que je leur demande de faire ceci ou cela, ils vont s'inscrire sur le tableau quand ils se sentent prêts sans avoir besoin de mon approbation enfin je trouve que ça développe beaucoup leur autonomie car habituellement avec un système plus "traditionnel" les élèves sont plutôt passifs, ils attendent que la maîtresse intervienne ou donne le travail tandis qu'avec ce dispositif ils sont plus actifs, je n'ai pas besoin d'aller les chercher. Il y en a quand même quelques-uns, quand ils ont fini un travail, qui vont préférer aller lire un livre à la bibliothèque ou faire un dessin, un truc plus tranquille que de travailler quoi mais vraiment en général je trouve que ça marche pas mal.

HB : D'accord. Comment pourriez-vous me décrire le climat et les relations entre les élèves de votre classe avec l'utilisation des ceintures de compétences ?

E3 : Alors cette année j'ai une classe particulièrement sympa (rires) donc les enfants qui tournent bien passent une ceinture voir deux et parfois je leur dis "soit tu continues de t'entraîner, soit tu vas aider les autres". En général je leur dis en début d'année parce qu'ils n'ont pas encore le réflexe d'aller vers les autres mais une fois que tout est bien mis en place

et que ça tourne les élèves vont eux-mêmes voir les autres pour aider et dire “ah bah j’ai vu que tu étais bloqué à la géométrie donc je vais t’aider parce que tu n’y arrives pas”. Donc ça c’est vraiment pas mal car il y a une vraie coopération qui s’installe au sein de la classe, après il y a une sorte de tutorat un peu “obligé” pour les élèves qui sont à côté d’enfants dyslexiques ou dysphasiques parce que j’ai choisi de placer des élèves qui ont les capacités pour les aider et après pour les autres c’est vraiment libre, c’est eux qui vont regarder qui a besoin d’aide s’ils ont envie de donner un petit coup de main et ça tourne bien.

HB : Donc vous voyez vraiment une coopération naturelle qui se met en place ?

E3 : Oui alors au départ elle n’est pas naturelle car ils n’ont pas encore l’habitude mais au fur et à mesure de l’année ça devient de plus en plus naturel en effet.

HB : D’accord. Je n’ai plus de question mais voulez-vous aborder d’autres points avec ce sujet que nous n’aurions pas évoqué durant l’entretien ?

E3 : Euh... (pause) Ah oui je voulais t’expliquer le système des privilèges, par exemple quand ils ont toutes les ceintures blanches dans toutes les matières ils ont le droit à un privilège, les privilèges sont choisis par les élèves lors des conseils des élèves, ça peut être rester en classe pour faire un dessin, avoir 5 min en plus de récréation, c’est vraiment des petits plus et plus ils avancent dans les privilèges, plus c’est des trucs exceptionnels. Pour en revenir à tout à l’heure du coup ça c’est pareil, c’est les élèves qui sont responsables de leur suivi et c’est à eux de venir me voir pour me dire “maîtresse j’ai toutes les ceintures jaunes” donc encore une fois ça leur apprend à être autonomes car ils doivent contrôler leur avancement de temps en temps s’ils veulent profiter de leurs privilèges. Aussi, lors d’un conseil des élèves que nous avons fait en début d’année, les élèves ont proposé d’avoir un petit cadeau lorsqu’ils auront toutes les ceintures orange, alors on a mis ça en place et lorsqu’ils ont toutes les ceintures orange je leur offre un petit cadeau que j’achète, quelque chose de pas très cher mais ça permet de les motiver à avancer dans les ceintures et ils sont



contents d'avoir une petite récompense. Voilà je pense que j'ai tout dit (rires).

**Annexe IV :** *Photo de l'anneau qui matérialise les ceintures de l'enseignante E3*

