

Classes régulières avec programme d'introduction :
Comment appliquer la pédagogie différenciée de
manière efficiente afin de répondre au mieux à
l'hétérogénéité entre les élèves fréquentant ce type de
classe ?
Analyse auprès de classes biennoises.

Master en pédagogie spécialisée – Volée 1821

Mémoire de Master de Florence Kottelat
Sous la direction d'Isabelle Fleury
Bienne, avril 2021

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont soutenu et guidé ma réflexion, contribué de manière directe ou indirecte à la réalisation de ce travail, en particulier :

- Mme Isabelle Fleury, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses conseils avisés.
- Les quatre enseignantes qui ont pris le temps de participer à mes entretiens et qui m'ont permis d'observer une matinée au sein de leur classe et sans lesquelles ce travail n'aurait pu être concrétisé.
- Mon conjoint, ma famille et mes amis, pour leurs encouragements dans les moments de doutes, mais également pour leur aide dans la relecture et la correction de mon mémoire et plus particulièrement Soline, René et Jean-Bernard.

AVERTISSEMENT

Dans le présent texte, j'utiliserai la formule d'enseignant-e en accordant l'adjectif au masculin, comme le suggère le guide du langage égalitaire de la HEP-BEJUNE. En revanche, le féminin sera utilisé pour désigner les personnes enseignantes du panel questionné puisque celui-ci était exclusivement féminin. Le texte sera rédigé au masculin lorsqu'il s'agira de désigner de façon générique un élève.

Avant-propos

Résumé

Ce travail met en exergue la pédagogie différenciée en corrélation avec les classes régulières avec programme d'introduction de la ville de Bienne, qui sont des classes à quatre niveaux. L'enseignant étant son principal outil de travail, ce mémoire s'interroge sur les diverses postures des enseignants et présente les pédagogies alternatives qui font sens à cette recherche. Ce mémoire décrit ce qui est réalisé au sein de ce type de classe et offre une meilleure compréhension des pratiques en lien avec une pédagogie différenciée efficiente (simple, efficace et réalisable). Elle fait appel à des méthodes qualitatives avec l'entretien semi-dirigé et l'observation.

Après retranscription des entretiens et pour donner suite aux observations réalisées, les données ont été analysées et ont abouti à un certain nombre de résultats mis en lien avec la partie théorique du travail puis agrémentés d'un supplément théorique. L'importance d'une collaboration étroite entre les enseignants ; le travail en plénum, la répartition et la perméabilité des groupes ; la gestion de l'espace ; la différenciation des apprentissages au travers d'outils et de situations d'apprentissage variés ; l'utilisation de la pédagogie différenciée successive ou simultanée ; la posture des enseignants et la constitution d'un programme-noyau sont mis en avant dans l'élaboration d'une pédagogie différenciée efficiente.

Mots-clés

- Classe régulière avec programme d'introduction
- Hétérogénéité
- Pédagogie différenciée
- Posture de l'enseignant
- Pédagogies alternatives

Liste des figures, tableaux et annexes

Figure 1 : Postures d'étayage de l'enseignant et effets sur les modalités d'apprentissage et les élèves..... 10

Tableau 1 : Profils des enseignantes 21

Annexe 1 : Grille d'entretien et grille d'observation

Annexe 2 : Retranscriptions des entretiens et grilles d'observation complétées

Table des matières

Remerciements	i
Avant-propos	ii
Résumé	ii
Mots-clés	ii
Liste des figures, tableaux et annexes	iii
Introduction	1
1. Partie théorique	3
1.1. Classes régulières avec programme d'introduction	3
1.2. Hétérogénéité	5
1.3. Pédagogie différenciée	6
1.4. Posture(s) de l'enseignant	10
1.5. Pédagogies alternatives	12
1.5.1. Montessori	13
1.5.2. Freinet	14
1.5.3. Steiner-Waldorf	14
1.5.4. Alvarez	16
2. Problématique et question de recherche	18
3. Méthodologie	20
3.1. Choix des outils	20
3.2. Choix des participantes	21
3.3. Déroulement	22
3.4. Faiblesses de la démarche	23
3.5. Les méthodes et/ou techniques de recueil et d'analyse des données	24
4. Analyse et interprétation des résultats	25
4.1 Classes régulières avec programme d'introduction	25
4.2. Hétérogénéité	25
4.2.1. Répartition des élèves entre les enseignantes	25
4.2.2. Perception de l'hétérogénéité de la classe dans les apprentissages	29
4.3. Pédagogie différenciée	31
4.3.1. Représentation de la pédagogie différenciée	31
4.3.2. Utilisation de la pédagogie différenciée	32
4.4. Posture(s) enseignantes	36
4.5. Pédagogies alternatives	39
4.6. Discussion	41

Conclusion.....	49
Mise en lien avec les hypothèses et la question de recherche	49
Autoévaluation critique de la démarche, perspectives et recommandations.....	52
Références bibliographiques	54

Introduction

Ce travail commence autour d'une réflexion personnelle lors de la reprise d'une classe régulière avec programme d'introduction de la ville de Bienne en août 2018. L'hétérogénéité présente au sein de ce type de classe composée d'élèves réalisant le cursus régulier de 3H, de 4H ou encore de 3H sur deux ans m'a vivement interpellée et de multiples questionnements ont émergé quant à la gestion de la classe. Comment satisfaire les besoins de chacun lorsque l'on enseigne dans une classe multiniveau d'une vingtaine d'élèves ? Et plus particulièrement afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves réalisant leur 3H sur deux ans ? Quelles stratégies mettre en place pour que chaque élève avance selon ses besoins ? Y a-t-il une manière efficiente (simple, efficace et réalisable) d'y arriver que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants ?

Selon la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, depuis quelques années, les classes ordinaires démontrent une hétérogénéité croissante en matière de développement, de performance, de capacité et de culture. Actuellement, les réformes en cours tendent à des mesures qui visent à long terme une école intégrative pour tous et dans laquelle l'égalité des chances et la valorisation individuelle représentent des éléments clés. De la sorte, dans le futur, que l'on soit enseignant régulier ou enseignant spécialisé, les classes seront toujours plus hétéroclites.

Dès lors, ma réflexion s'est portée sur une première partie théorique avec une description des concepts des classes régulières avec programme d'introduction, de l'hétérogénéité mais également de la pédagogie différenciée mettant au centre l'élève et ses apprentissages. Cependant, au travers de la littérature, j'ai pris conscience d'une corrélation directe entre la pédagogie différenciée et l'enseignant. En effet, la pédagogie différenciée n'est pas une méthode applicable clé en main mais davantage une invitation à la réflexion de la part de chaque enseignant sur la manière dont il souhaite enseigner. La pédagogie différenciée mise en place au sein d'une classe est étroitement liée à son investigateur. Pour cette raison, j'ai parcouru les diverses postures possibles chez les enseignants. Finalement, quelques pédagogies alternatives reprenant des bases de la pédagogie différenciée, ayant un sens pour ce travail et parfois observées durant mes stages seront rapidement exposées.

La deuxième partie est constituée de la problématique et la question de recherche. Les lectures et les questionnements issus de la partie théorique ont permis de cibler davantage la problématique de cette recherche et les éléments essentiels pour la suite de ce travail y sont mentionnés afin d'aboutir à la question de recherche et aux trois hypothèses.

La troisième partie méthodologie détaille l'étude de cas, paradigme de ce travail et décrit les méthodes qualitatives utilisées : l'entretien semi-dirigé et l'observation. Le cas observé est la « classe » au travers de la pratique de la différenciation en classe régulière avec programme d'introduction. Quatre enseignantes spécialisées travaillant dans ce type de classe ont été rencontrées (entretien et observation en classe). Les données récoltées ont été triées, croisées et mise en exergue en rapport à la thématique de ce mémoire. La démarche est essentiellement déductive avec une part inductive. Je m'inspire des concepts théoriques afin de me rendre sur le terrain avec une idée précise de questionnements, puis vérifie et ajuste par la suite en regard des aspects nouveaux, les éléments théoriques en vue de répondre le plus précisément à la question de recherche et aux hypothèses.

La quatrième partie de ce travail s'arrête sur l'analyse et l'interprétation des résultats. Les données sont analysées selon les points des grilles d'entretien et d'observation puis aboutissent à la fin de cette partie à une discussion.

En conclusion, je relève les résultats en fonction de la question de recherche et des hypothèses ainsi que les facteurs importants à la pratique d'une pédagogie différenciée efficiente dans une classe fortement hétérogène : la collaboration étroite entre les enseignants ; le travail en

plénium, la répartition et la perméabilité des groupes ; la gestion de l'espace ; la différenciation des apprentissages au travers d'outils et de situations d'apprentissage variés ; l'utilisation de la pédagogie différenciée successive ou simultanée ; la posture des enseignants et la constitution d'un programme-noyau.

Ce travail se veut un outil de réflexion à la mise en place d'une pédagogie différenciée au sein d'une classe multiniveau et d'une grande hétérogénéité. Il s'agit d'avoir une meilleure compréhension de la manière dont l'enseignant spécialisé applique la pédagogie différenciée au sein de sa classe régulière avec programme d'introduction et plus particulièrement pour ma classe en tant qu'enseignante spécialisée. Les enseignants réguliers de ce type de classe, qui collaborent avec les enseignants spécialisés, n'ont pas été consultés pour cette recherche.

1. Partie théorique

Ce chapitre se déroule en cinq points. Le premier point évoque le concept des classes régulières avec le programme d'introduction. Cet élément fixe le contexte dans lequel s'inscrit le travail. Le deuxième point traite du concept d'hétérogénéité, de part une présence accrue au sein de ce type de classe. Il est défini afin d'en comprendre les enjeux. Le troisième point aborde le concept de pédagogie différenciée en vue d'une meilleure compréhension de cette pédagogie en lien avec la recherche. Le quatrième point explicite le concept de la posture des enseignants au regard de l'influence que celle-ci peut avoir sur l'enseignement et les apprentissages des élèves. Quant au dernier point, il apporte une définition du concept des pédagogies alternatives et une présentation des plus pertinentes pour le travail.

1.1. Classes régulières avec programme d'introduction

Les classes régulières avec programme d'introduction sont composées, comme les classes régulières, d'une vingtaine d'élèves répartis entre les degrés de 3H et 4H. Ces classes ont toutefois une particularité dans le sens où elles accueillent également des élèves qui fréquentent le programme d'introduction. Cette variante offre à l'enfant en Introduction la réalisation du programme scolaire de 3H sur deux ans au sein d'une classe régulière et fait partie des mesures pédagogiques particulières selon l'article 5 d de l'Ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) bernoise. Selon la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) :

Les mesures compensatoires et les mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes ont pour objectif d'aider les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces besoins peuvent apparaître chez les élèves qui présentent des difficultés ou des troubles dans un ou plusieurs domaines de leur développement ou en raison de leurs performances scolaires ou de leur comportement social. [...] Les mesures de soutien comprennent les mesures supplémentaires réalisées au sein de la classe ainsi que les mesures réalisées en dehors de la classe à titre complémentaire. (OECO, 2019, p.14).

Les classes régulières avec programme d'introduction s'inscrivent ainsi dans une démarche intégrative. Les élèves fréquentant ces classes ne sont obligatoirement affectés à ce type de mesure et une majorité d'entre eux suit un cursus dit « ordinaire ». A la fin des deux années, l'objectif pour l'enfant suivant le programme d'introduction est qu'il intègre la 4H de la classe. Les élèves effectuant le programme sont désignés sous l'appellation d'élèves en Introduction 1 (I1) lors de la première année de suivi du programme et d'élèves en Introduction 2 (I2) lors de la deuxième année. Ces enfants ont un statut particulier puisque la 3H compte pour deux ans. En règle générale, les classes sont soutenues par un enseignant régulier et un enseignant spécialisé. Il n'y a pas de document officiel concernant la répartition des élèves entre les deux enseignants. Chaque binôme élabore sa manière de collaborer et de travailler.

Toutefois, dans d'autres communes du canton de Berne, le programme d'introduction se décline sous une autre forme. Le programme d'introduction sur deux ans est réalisé au sein d'une classe d'introduction. Cette variante du programme relève des classes spéciales et fait partie des mesures pédagogiques particulières selon l'article 8 b de l'Ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) bernoise. Il s'agit des classes d'introduction qui accueillent uniquement des élèves qui réalisent le programme d'introduction. Ces classes ont un effectif réduit avec un corps enseignant formé en pédagogie spécialisée. A St-Imier, par exemple, les élèves en Introduction

se retrouvent en effectif réduit dans une classe autonome fréquentée uniquement par les élèves réalisant ce programme.

Cependant, les classes régulières avec programme d'introduction et les classes d'introduction sont identiques dans le sens où elles accueillent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage liées au développement, aux performances, à la motivation et/ou au comportement. Les enfants présentant un retard de développement partiel diagnostiqué à l'entrée de l'école primaire peuvent également être dirigés dans ce type de classe.

L'admission au programme d'introduction est réalisée en accord avec la représentation légale de l'élève et la direction de l'école sur proposition du Service psychologique pour enfants et adolescents (SPE) ou du Service pédopsychiatrique (SSP) ainsi qu'un rapport d'un service d'examen compétent sur le programme d'introduction réalisé sur deux ans (OMPP, art.11, al. 3, let. a).

En outre, d'autres similitudes en ce qui concerne l'encadrement de ces classes sont présentes. Des heures simultanées sont attribuées aux enseignants et durant celles-ci, ils peuvent co-enseigner.

Le co-enseignement est une mesure axée sur la classe par laquelle deux membres du corps enseignant préparent, dispensent et évaluent conjointement l'enseignement. (OMPP, art. 10a, al. 1). Il peut être mis sur pied dans des classes particulièrement hétérogènes qui comprennent un nombre élevé d'élèves présentant un profil d'apprentissage particulier, pour autant que les besoins de soutien et de prise en charge individuels des élèves puissent être satisfaits. (OMPP, art. 10a, al. 2).

Cette mesure particulière renforçant l'enseignement ordinaire a par conséquent pour but, dans les classes fortement hétérogènes en termes de profils d'apprentissage, de prévenir l'apparition de difficultés d'apprentissage et, partant, de réduire les besoins en mesures de soutien individuelles. (OECD, 2019, p. 36).

Il prend en compte le profil d'apprentissage particulier des élèves et contribue ainsi à prévenir l'apparition de troubles ou difficultés d'apprentissage. (OMPP, art. 10b, al.2).

Dans la mesure du possible, le co-enseignement est dispensé par un enseignant ou une enseignante ordinaire, associée à un enseignant ou une enseignante formée à l'enseignement spécialisé. (OECD, 2019, p. 36). Dans les classes d'introduction, deux enseignants spécialisés co-enseignent puisqu'il s'agit de classes spéciales et il n'y a aucun élève en cursus régulier.

Le co-enseignement élargit les possibilités d'enseignement différencié au sein de la classe. (OMPP, art. 10b, al.1).

Le co-enseignement semble indispensable au sein des classes régulières avec programme d'introduction puisqu'il permet d'apporter des réponses plus ciblées et différenciées face aux niveaux variés des élèves fréquentant ces classes.

Les classes avec programme d'introduction représentent d'ailleurs des classes multiniveaux, c'est-à-dire qu'elles sont composées d'élèves de niveaux différents rassemblés au sein d'une classe avec le(s) même(s) enseignant(s). Selon Gabriel (2019), ces classes sont régulièrement revendiquées comme une richesse par les divers courants pédagogiques dont les pédagogies « actives » qui désirent rendre les enfants autonomes et acteurs de leurs apprentissages. L'élève construit ses apprentissages et se prend en charge selon son âge, l'enseignant a un rôle de facilitateur et de passeur du savoir. Le rassemblement d'élèves d'âges et de niveaux différents est intéressant afin de favoriser le développement des interactions entre pairs et pas uniquement de l'enseignement du maître vers les élèves.

En regard aux éléments précédents, les classes régulières avec programme d'introduction biennoises sont des classes particulièrement hétéroclites. Il convient ainsi de s'intéresser de plus près à l'hétérogénéité.

1.2. Hétérogénéité

« Le terme d'hétérogénéité a fait son apparition de manière progressive dans le langage courant des enseignants à la suite de l'évolution du système éducatif français » (Suchaut, 2007, p. 18). Cette mutation, entre autres liée à un changement social, économique et culturel de la société, a engendré une population d'élèves d'une grande diversité au sein des établissements scolaires et éloignée de la norme scolaire traditionnelle.

A ce jour, l'hétérogénéité en contexte scolaire fait référence aux dimensions telles que le niveau d'acquisition, les capacités cognitives, le comportement scolaire et/ou le milieu social. Les enseignants se retrouvent confrontés aux besoins individuels multiples et variés de chaque élève. Ainsi, la question peut se poser, de savoir si l'hétérogénéité grandissante au sein des classes pègre le niveau des élèves fréquentant ce type de classe.

Une recherche basée sur les données PISA, a étudié le lien entre le degré d'hétérogénéité des systèmes éducatifs et les performances des élèves. Il en ressort une distinction entre les pays disposant d'une culture d'intégration tels que les pays nordiques et asiatiques et ceux favorisant une culture de différenciation tels que les pays germaniques, de l'Europe de l'Est ainsi que les plus modestes de l'Europe du Sud (Duru-Bellat & Suchaut, 2005, cité par Suchaut, 2007).

Les pays dont les systèmes cultivent la différenciation ont des élèves moins performants que les autres, sans pour autant dégager une élite scolaire importante. En outre, plus les systèmes scolaires maintiennent un niveau élevé d'hétérogénéité (peu de redoublements, un tronc commun long, des établissements peu différenciés), moins les inégalités sociales de réussite entre élèves sont importantes. Autrement dit, l'hétérogénéité globale du système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet en plus de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires. (Suchaut, 2007, p. 18-19).

Une seconde étude française confirme des études internationales analysant les pratiques de constitution des classes, à savoir que la constitution de classes homogènes n'a pas un réel impact sur les acquisitions des élèves. Cependant, un élève au niveau élevé serait tout de même avantagé à fréquenter une classe homogène d'un niveau élevé alors qu'un élève de niveau faible serait désavantagé à fréquenter une classe homogène de faible niveau. Cette constatation démontre la différence et l'importance qu'il peut y avoir entre généralité (on privilégie une moyenne) et individualité (on privilégie une spécificité) (Duru-Bellat & Mingat, 1997, cité par Suchaut, 2007).

La politique d'éducation actuelle du canton de Berne tend à une intégration pour tous, elle privilégie l'équité entre les élèves quant à la fréquentation de l'école ordinaire. Le canton de Berne a légiféré sur la question au travers, entre autres, de l'article 17 de la Loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire (LEO) :

1 En règle générale, il convient d'offrir aux élèves qui présentent des troubles ou des handicaps de nature à perturber leur formation scolaire, aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés d'intégration linguistique et culturelle ainsi qu'aux élèves qui ont des dons extraordinaires la possibilité de suivre l'enseignement dans des classes régulières.

2 Au besoin, des mesures particulières comme l'enseignement spécialisé, l'appui pédagogique ou la scolarisation de l'élève dans une classe spéciale généralement intégrée à une école régulière seront adoptées si les objectifs de formation ne peuvent être atteints d'une autre manière.

La formation des classes bernoises se tourne ainsi vers une hétérogénéité croissante dont la notion d'hétérogénéité est définie de la manière suivante :

Pour établir qu'une classe est très hétérogène ou non, il ne faut pas simplement se fonder sur des caractéristiques extérieures des élèves telles que leur sexe ou leur origine sociale ou ethnique. Dans le contexte de l'enseignement, l'hétérogénéité est considérée comme particulièrement forte lorsque, compte tenu de la grande diversité de profils d'apprentissage dans une même classe, une grande diversité de mesures pédagogiques doit être mise en œuvre pour permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs du plan d'études. (OECD, 2019, p. 36). Les classes régulières avec programme d'introduction se retrouvent entièrement dans cette citation de par les profils d'apprentissage hétérogènes et les mesures pédagogiques variées mais également les multiniveaux qui les composent.

D'ailleurs, comme Suchaut indique (2007) :

La prise en compte de l'hétérogénéité dans la gestion de la classe devrait être une constante de l'acte pédagogique : il y aura toujours des élèves forts, moyens et faibles, des élèves aux aptitudes variées, des élèves appartenant à des milieux familiaux qui entretiennent une plus ou moins grande proximité avec l'école ; tout est en fait une question de degré dans cette hétérogénéité et surtout de capacité à l'accepter et à la gérer au quotidien. (Suchaut, 2007, p. 19).

Il paraît utopique d'avoir une classe homogène et à en croire les recherches, ceci constitue une opportunité pour l'enseignement puisque qu'un système privilégiant une hétérogénéité au sein des classes semble favoriser une majorité des apprenants. De la sorte, de quelle façon travailler avec une classe hétérogène afin que l'hétérogénéité soit au bénéfice d'une majorité d'élèves ? Et en particulier au sein de classes d'une grande hétérogénéité telles que les classes régulières avec programme d'introduction ?

1.3. Pédagogie différenciée

En tant qu'enseignant et plus particulièrement enseignant spécialisé, aucune formule clé en main n'est disponible pour enseigner. En effet, les variables liées à chaque individu (enseignants, élèves) ainsi que le contexte dans lequel elles s'inscrivent (écoles, direction, collègues) sont incommensurables. Enseigner est un processus en constante évolution aussi bien du côté de l'enseignant (au travers de sa posture, ses expériences), des élèves (au travers du vécu de chacun, de leur propre capacité cognitive) et des savoirs (liés aux époques, aux priorités sociétales ainsi qu'aux expériences retirées du passé). Mais alors l'acte d'enseigner deviendrait-il une mission impossible ? Tous les éléments précités ne peuvent être pris en compte dans cette recherche, cela demanderait un travail d'une envergure considérable. Toutefois, une interrogation prédominante émerge, à savoir : Comment enseigner à une classe hétéroclite en conciliant d'une part les spécificités de chacun et d'autre part un esprit de classe, de communauté ? Ce questionnement semble trouver des éléments de réponse au travers de la pédagogie différenciée.

« Développer une « éducation sur mesure » selon la formule de Claparède (1973), est le rêve de tous ceux qui trouvent absurde d'enseigner la même chose au même moment, avec les mêmes méthodes, à des élèves très différents » (Perrenoud, 2010, p. 9).

Selon Meirieu (2009), la pédagogie différenciée représente une démarche regroupant la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève ainsi que les ressources de l'enseignant. Il évoque : « L'expression de pédagogie différenciée est un pléonasme, il n'y a de pédagogie que différenciée, puisqu'il n'y a de savoir que dans et par le chemin qui y mène » (Merieu, 2009, p. 96). Il désigne le mot souplesse comme élément indispensable à cette pédagogie.

Sabine Kahn (2010) détermine également la pédagogie différenciée comme un moyen d'amener tous les élèves au même endroit mais par différents chemins.

Hubert (1999) ajoute que le terme de pédagogie différenciée engendre un malentendu dans le sens où il induit parfois une croyance erronée d'une réponse unique face à la diversité des classes. La prise en compte d'une pédagogie différenciée s'inscrit dans un questionnement lié d'une part à l'hétérogénéité des classes et la pluralité des individus (élèves, enseignants, etc.) et d'autre part au regard porté sur les élèves et les réponses qu'on leur apporte, à cela s'ajoute les pratiques et méthodes pédagogiques utilisées.

Pour terminer, Perrenoud indique : « Différencier l'enseignement, c'est « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » » (Perrenoud, 1996, cité par Perrenoud, 2010, p. 9). Toutefois, toujours selon Perrenoud, la pédagogie différenciée ne s'associe pas obligatoirement à la création d'un parcours individualisé. L'activité principale est en générale collective puis déclinée en fonction des besoins de chacun. Les travaux de groupes sont aussi fréquents que le travail autonome. Les groupes doivent cependant être constitués pour de courtes périodes (quelques semaines au maximum). Ils ne sont pas créés sur le niveau général des élèves mais plutôt selon leurs difficultés, leurs besoins communs à un moment donné.

La pédagogie différenciée représente ainsi un fil rouge vers lequel l'enseignant se dirige au travers d'une organisation du travail la plus adéquate possible en rapport aux moyens existants. Le fait que ce type d'enseignement ne soit pas réalisable lors de chaque instant est permis. D'ailleurs, l'optimisation du travail pour chacun présenterait certes aux élèves lents ou/et en difficulté de progresser mieux mais également aux élèves rapides ou/et ayant de la facilité d'accroître l'écart de niveaux en classe. Cela ne devrait pas poser de problème en soi, mais que faire des élèves ayant une avance de plusieurs années scolaires ? L'école est-elle prête à faire évoluer les élèves dans les cycles (1H-4H, 5-8H) voire au-delà ? Actuellement à Bienne, plusieurs classes fonctionnent par cycle (pour le cycle 1) et cela tend à s'accroître. Il y a trois ans, j'intervenais au sein de l'une d'entre elles à raison de quatre périodes par semaine. Les élèves du cycle 1 (1H-4H) suivaient les cours selon leurs compétences et en fonction des branches scolaires. Cependant, rares étaient les élèves qui changeaient de classe lors d'activités en mathématiques ou en français. En effet, vu la complexité de la mise sur pied de ce nouveau système, il était préférable de collaborer lors des activités musicales, artistiques, manuelles ou extrascolaires. Toutefois, en échangeant dernièrement avec une collègue, une évolution considérable a été accomplie au sein de ce cycle concernant les échanges entre les différents niveaux scolaires (1H-4H) en français et en mathématiques. Néanmoins, je pense que quelques années seront encore nécessaires dans la consolidation des cycles 1 avant qu'un élargissement puisse être généralisé aux cycles 2, 3 voir en intercycles ?

En attendant, dans une vision démocratique de l'accès aux savoirs, il semblerait que l'école privilégie davantage les élèves de faible niveau à ceux de niveau élevé. En effet, les répercussions pour l'avenir d'un enfant n'ayant pas atteint les objectifs de base du PER (Plan d'études romand) sont plus dommageables que celles d'un enfant n'ayant pas été au-delà de ses compétences. Cette discrimination positive se fait subtilement au sein des écoles dans le

but de ne pas décourager ceux qui auraient à y perdre, tels les élèves brillants. Pour ce faire, globalement, différencier revient à lutter contre les inégalités et à faire progresser le niveau scolaire moyen.

Cependant, Maulini (2015) indique que la différenciation pédagogique peut être un piège si elle n'est pas correctement conscientisée et appliquée par l'enseignant. Moins elle est volontaire, plus elle fuit le contrôle de l'enseignant et est apte à la dérive. Contrairement à ce qui a été mentionné ci-dessus, le risque d'une discrimination inconsciente dite négative, serait de naturellement de questionner et valoriser uniquement les bons élèves. Cette forme de discrimination est puissante d'où l'importance de réaliser de la discrimination positive activement « d'apporter plus aux élèves qui en ont moins ». Cet élément est à prendre en compte tout en n'oubliant pas de faire progresser les « bons » élèves. De ce fait, il convient de veiller à la façon dont la différenciation se développe dans les interactions.

L'enjeu-clef est celui de *ce qui est différencié* par l'école et les enseignants : les moyens d'atteindre un objectif donné ou cet objectif lui-même, ce qui change du tout au tout le savoir enseigné. Dans le premier cas, on tient compte des besoins spécifiques des élèves pour les mener tous vers des connaissances et des compétences partagées ; dans le second, on se limite aux capacités supposées de chacun, au risque d'entériner voire de creuser les inégalités qu'on aura prophétisées. (Maulini, 2015, p. 2).

Toujours selon l'auteur, l'objectif d'apprentissage doit être clair, concret et atteignable par l'élève. Sans cela, la tentation est grande de modifier l'objectif plutôt que les moyens mis en œuvre pour l'atteindre.

Selon Perrenoud (2001), différencier se présente sous différentes formes : à un extrême, des activités précises, structurées, type fiches individuelles avec autocorrectifs ou lecture silencieuse, réservées à un travail seul et autonome. Quant à l'autre extrême, on trouve un travail collectif, moins précis et structuré, avec une activité basée sur une énigme, de la recherche. Les élèves ne s'attèlent toutefois pas tous à un travail similaire, l'enseignant joue un rôle de régulation en fonction des besoins et assure un étayage individuel si nécessaire.

Gillig (2001) détermine deux types de différenciations. Cependant, il convient d'explicitier tout d'abord ce qui est entendu au travers des termes : outils et situations d'apprentissage. Les **outils** sont représentés par la parole, le geste, la fiche individuelle, le livre ou le document, le tableau noir ou blanc, la diapositive ou le film, l'ordinateur, le matériel à manipuler (réglettes, boulier, cartes, etc.) et plus largement la colle, le carton et les ciseaux ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage. Quant aux **situations d'apprentissage**, l'enseignant partage les savoirs de multiples façons telles qu'oralement, par écrit, sous forme d'énigme ou de recherche afin que chaque élève trouve une manière lui convenant et en retire le meilleur pour ses apprentissages.

Les types de différenciation

La différenciation successive : implique toute la classe et se pratique généralement dans des situations collectives comme lors de l'introduction d'une nouvelle notion. Elle consiste à l'utilisation de différentes situations d'apprentissage et d'outils en vue d'atteindre un objectif commun. La flexibilité du pédagogue est ainsi requise. Le pédagogue varie les outils, les consignes, les expérimentations aussi bien en plénum, en petit groupe ou individuellement. Le contenu et les objectifs de la leçon sont identiques pour tous. Ce sont les cheminements pour y parvenir qui sont variés et différenciés dans le souci que chaque élève y trouve son compte.

La différenciation simultanée : plus complexe, elle requiert une organisation structurée, une disponibilité permanente ainsi qu'une grande faculté d'adaptation chez l'enseignant. Celle-ci est réalisée après une évaluation et met en place des remédiations allant jusqu'à la proposition pour chaque élève d'un travail selon ses besoins. Les enseignants se retrouvent confrontés à des objectifs et des contenus différents pour chacun, au même moment. Dans ces situations, le travail individuel ou sous forme de groupe de même niveau sont requis (Gillig, 2001).

La combinaison de la différenciation successive et de la différenciation simultanée offre un modèle de séquence d'apprentissage en quatre parties selon Meirieu :

1. **La découverte** : différenciations successives dans le but d'éveiller et de susciter l'intérêt. L'enseignant garde la maîtrise de la classe.
2. **L'intégration** : différenciation simultanée, la classe est séparée en groupe ou individuellement selon les besoins de chacun. Les apprentissages sont différenciés au travers des outils, des contenus supplémentaires (documents complémentaires), du rythme de travail de l'élève.
3. **L'évaluation** : il n'y a pas de différenciation. C'est une vérification de l'objectif travaillé.
4. **La remédiation** : proposition de remédiations selon les besoins des élèves (différenciation simultanée) telles que des exercices supplémentaires, une stratégie d'appropriation différente de la notion, d'autres outils ou contenus, une répétition ou une récapitulation de la notion non acquise, etc. (Robbes, 2009).

En outre, les parties 2 et 4 peuvent prendre appui sur une organisation par groupes. Meirieu distingue :

- **Les groupes de niveau-matière** : les élèves sont répartis selon leurs niveaux dans chaque discipline. Cependant, à tout moment, un changement de groupe pour l'élève est possible. L'enseignant doit garder à l'esprit que deux enfants de niveau égal demandent peut-être des outils et des situations d'apprentissage variés. De plus, ce type de groupe empêche les interactions sociales entre camarades de niveaux différents.
- **Les groupes de besoins** : en collaboration avec d'autres classes, un objectif commun est fixé, des évaluations sont réalisées puis les résultats analysés. Un partage des élèves en rapport aux objectifs non atteints est réalisé. Par la suite, durant les heures communes, les élèves travaillant un objectif identique sont rassemblés. Meirieu apprécie la souplesse de cette formule permettant une diversification des critères de répartition des élèves : reprise de notions antérieures, développement des capacités méthodologiques, processus variés dans l'atteinte d'un objectif identique, etc. (Robbes, 2009).

Meirieu propose également la mise en place de contrats individuels accompagnant chaque élève et précisant ce qui est attendu de sa part ainsi que les soutiens dont il dispose. Cependant, lorsque les classes sont composées d'une vingtaine d'élèves, la réalisation de ce type de démarche n'est pas toujours envisageable faute de temps chez l'enseignant (Robbes, 2009).

En résumé, la pédagogie différenciée permet une variation des outils et des situations d'apprentissage en offrant aux élèves un large choix d'appropriation des savoirs communs tout en répondant aux faiblesses et aux forces de chacun. Les élèves, avec l'aide de l'enseignant, adapteront leur manière de travailler en fonction de leurs besoins afin d'atteindre l'objectif fixé.

Au sein de la pédagogie différenciée, l'enseignant apporte les impulsions et accompagne les élèves qui sont au centre de leurs apprentissages. Néanmoins, quelles sont les postures possibles chez un enseignant ? Lesquelles expriment un accompagnement bienveillant favorisant les apprentissages et mettant l'élève au centre de ses apprentissages ? Certaines postures sont-elles davantage favorables au sein d'une classe hétérogène ?

1.4. Posture(s) de l'enseignant

Les concepts précédents mettent en lumière le rôle primordial de l'enseignant dans la manière de transmettre les savoirs. L'utilisation, comme fil rouge, de la pédagogie différenciée est une façon de concevoir la transmission. Toutefois, cette pédagogie diffère considérablement selon l'enseignant et ses expériences, ses envies pour la classe mais également sa posture.

Bucheton et Soulé (2009) indiquent que la compréhension des gestes professionnels des enseignants permet un meilleur ajustement face aux diverses situations rencontrées (gestion du temps, des interactions, des savoirs, des tâches, des comportements des élèves, etc.). Ces gestes se regroupent sous différentes postures qui génèrent parfois des dynamiques cognitives et sociales variées au sein de la classe. En effet, chaque élève, chaque enseignant, est pourvu d'une culture, d'un passé personnel et scolaire puis professionnel. Les relations en classe s'établissent au travers de nos propres expériences individuelles et de nos représentations. Toutefois, il s'agit de cohabiter les uns avec les autres, d'établir une petite communauté et de parler un langage identique.

Afin de déterminer les cinq postures d'enseignement, Bucheton et Soulé (2009) sont partis des cinq préoccupations principales des enseignants en classe. Ces préoccupations représentent la base des gestes professionnels :

- **Le pilotage de la leçon** : organisation générale de la leçon (objectif visé, façon de transmettre les savoirs au travers des activités à réaliser, temps imparti, imprévus, etc.).
- **L'atmosphère** : rencontre cognitive, affective et sociale entre les individus en vue d'une participation à une situation commune. Les relations, l'engagement, l'éthique, le langage et l'espace pour penser sont des éléments essentiels pour une atmosphère positive.
- **Le tissage** : activité de l'enseignant ou de l'élève pour faire le lien entre les activités en classe et/ou à l'extérieur de la classe (interdisciplinarité, relation avec environnement externe).
- **Les savoirs visés** : ils sont hétérogènes. L'objectivation et la conceptualisation de ceux-ci représentent des tâches complexes.
- **L'étayage** : notion principale pour l'agir du maître. Il évoque toutes formes d'aide données par l'enseignant aux élèves afin de les mettre en situation de réflexion, de compréhension et d'apprentissage.

Selon Bucheton et Soulé (2009) :

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. (Bucheton & Soulé, 2009, p. 41).

L'enseignant peut modifier sa posture au cours de l'activité selon le sens qu'il lui donne. La variation de posture chez le maître permet aux élèves de modéliser cette manière de faire pour

la réaliser à leur tour. Suivant les auteurs, les enfants modifiant leur posture selon la tâche seraient davantage en situation de réussite scolaire.

Les cinq postures des enseignants, dite postures d'étayage, sont :

- **La posture de contrôle** : cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. **La posture de contre-étayage** : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite, peut parfois faire à la place de l'élève.
- **La posture d'accompagnement** : aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps.
- **La posture d'enseignement** : explication des savoirs et démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir.
- **La posture de lâcher-prise** : l'élève est responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul.
- **La posture dite du « magicien »** : captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux.

Le tableau ci-dessous donne une perspective des postures d'étayage de l'enseignant et des effets qu'elles ont sur les modalités d'apprentissage et les élèves (Bucheton & Soulé, 2009, p. 43-44).

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 1 : Postures d'étayage de l'enseignant et effets sur les modalités d'apprentissage et les élèves

Selon Bucheton & Soulé (2009), l'enseignant ne s'arrête pas à une posture durant la leçon et ceci malgré une ou plusieurs postures dominantes. Néanmoins, les jeunes enseignants ont davantage de difficultés à lâcher les postures de contrôle et d'enseignement et ceci bien qu'ils en perçoivent les limites. La posture de contrôle peut parfois être accentuée en début de cours chez les débutants pour diminuer au fil du temps et être remplacée par un accompagnement plus souple. Les déplacements réguliers entre ces diverses postures sont généralement pratiqués par des enseignants expérimentés qui connaissent parfaitement les savoirs visés et qui se concentrent sur l'observation des élèves dans l'activité. L'enseignant change de posture au fil de la leçon selon la dynamique de classe souhaitée ou afin de s'adapter aux élèves. Ces changements sont bidirectionnels, les postures des élèves et des enseignants s'influencent mutuellement.

Cependant, les postures de chacun répondent à l'instant donné mais dépendent également des expériences individuelles passées. Les enseignants ayant une posture d'accompagnement auraient des élèves avec des postures davantage réflexives et créatives ainsi que moins de refus de la part des élèves face au travail donné. Dans ce cas, l'hétérogénéité de la classe est positive et dynamique. Quant aux enseignants ayant une posture de contrôle, les élèves ont des postures faiblement réflexives voire parfois de refus. Ici, l'hétérogénéité du groupe constitue un obstacle. Il convient ainsi de prendre conscience que notre posture ou nos postures ont une réelle influence sur l'accompagnement des élèves en classe.

1.5. Pédagogies alternatives

Issues du début du 20^e siècle, les pédagogies alternatives, nouvelles ou actives ont vu le jour à la suite de mouvements contestataires face à la pédagogie traditionnelle. Les critiques fusent de la part des pédagogues, des psychologues, des médecins, des philosophes et des parents. Le système scolaire uniformisé est considéré comme obsolète en rapport à l'hétérogénéité croissante des enfants en classe. Des enfants différents de par leur cognition, leurs expériences, leurs cultures, apprennent des savoirs identiques, au même moment et de manière semblable. Des pionniers comme Maria Montessori en Italie, Célestin Freinet en France ou Rudolf Steiner en Autriche-Allemagne ont apporté de nouvelles façons de faire la classe. Ces pédagogies ont centré leurs idées sur le développement de l'enfant et sur l'importance de respecter son rythme. Pour ce faire, rassembler des enfants d'âges et de niveaux divers est intéressant afin de favoriser les interactions et les apprentissages entre élèves et de ne plus considérer l'enseignant comme garant unique du savoir. Pour rappel, selon Gabriel (2019), les classes multiniveaux dont font parties les classes régulières avec programme d'introduction, sont fréquemment présentées comme une chance par ces courants pédagogiques et un approfondissement de ceux-ci pourrait apporter des idées à l'élaboration d'une pédagogie différenciée.

Lors de recherches sur le sujet, il semble que ce type de pédagogie soit davantage l'apanage des écoles privées. La Suisse compte des écoles Montessori, Freinet ou Steiner. Toutefois, l'école publique et plus particulièrement les enseignants intéressés par ces pédagogies tendent à s'en inspirer pour leur classe. Pour figurer dans ce travail, les pédagogies alternatives choisies prennent en compte les éléments mentionnés lors de la rédaction des concepts précédents tels que :

- Réponse à l'hétérogénéité de la classe comme d'une constante actuelle et future croissante.
- Adaptation à des classes d'une grande hétérogénéité (faisabilité et efficacité).
- Inspiration de la pédagogie différenciée avec au centre l'élève, ses compétences et ses faiblesses.
- Autonomie de l'élève et rythme d'apprentissage selon chacun (sans être dans l'individualisation).
- Réalisation de travaux individuels et de groupes.
- Posture essentiellement d'accompagnement pour l'enseignant.

Les pédagogies alternatives des pionniers comprennent l'essentiel des points mentionnés précédemment. Elles sont ainsi brièvement parcourues en regard d'éléments saillants pour la suite de ce travail. La pédagogie de Céline Alvarez, inspirée de Montessori mais contemporaine, est également présentée.

1.5.1. Montessori (1870-1952)

PÉDAGOGIE MONTESSORI OU COMMENT APPRENDRE À FAIRE SEUL

Maria Montessori est la première femme italienne docteure en médecine. Au travers de sa vision révolutionnaire de l'éducation, elle travaille d'abord avec des enfants porteurs d'handicap mental puis avec de jeunes enfants. Elle découvre que ceux-ci réalisent des progrès considérables lorsqu'ils utilisent leurs mains, manipulent des objets. Elle développe une méthode sur le rythme particulier de l'enfant en se basant sur un apprentissage fondé sur l'expérience et la manipulation de matériel. Elle donne aux enfants le plaisir et l'envie de « faire seul ». Sa démarche semble contemporaine car elle encourage l'enfant à se rapprocher du réel alors que le monde du virtuel (téléphone, tablette, jeux vidéo, etc.) est fortement présent aujourd'hui.

Chez Montessori, quatre phases de développement sont présentes chez l'enfant : moins de 3 ans, 3 à 6 ans, 6 à 12 ans et 12 à 18 ans. Durant ces stades, l'enfant réalise des apprentissages par périodes « sensibles » qu'il faut repérer et stimuler dans le but qu'il construise un développement harmonieux tout en lui amenant les outils nécessaires. Les outils chez Montessori sont en particulier la satisfaction des besoins de l'apprenant tels que l'autonomie, l'amour, le respect, la stabilité et l'activité ainsi qu'une ambiance de travail sereine et un matériel autodidactique complet (Piraud-Rouet, 2017).

Les trois piliers de la pédagogie sont : la liberté organisée (matériel mis à disposition par l'enseignant et utilisé de manière autonome par l'élève), le matériel d'éveil spécifique (matériel autodidactique complet permettant un apprentissage autonome et progressif) et l'éducateur bienveillant (accompagne l'enfant uniquement en cas de besoin et dans le calme).

Maria Montessori ambitionne « . . . de faire de l'enfant le maître de son propre développement en l'inscrivant dans un environnement bienveillant et adapté, qui respecte sa personnalité, son histoire et son rythme » (Le Menn, 2018, p. 44). L'école Montessori offre aux enfants un large choix d'activités et quatre domaines sont représentés : la vie pratique, la vie sensorielle, le langage et les mathématiques. Maria Montessori pense que l'entrée dans les apprentissages scolaires se réalise d'abord au travers de l'expérimentation de tâches pratiques et quotidiennes ainsi que sensorielles. Ces activités préconisent l'utilisation de matériaux bruts tels que le bois, le tissu, le verre, etc. qui permettent des manipulations précises visant à réaliser des apprentissages spécifiques. Il n'y a pas d'emploi du temps et peu de leçons collectives dans cette pédagogie. Les apprentissages se réalisent essentiellement en individuel et de façon autonome. Les classes sont multi-âges, cet élément permet des échanges, et aux élèves plus âgés et expérimentés d'apporter une aide et leur expérience auprès des plus jeunes.

L'évaluation des objectifs se réalise au travers d'un plan de travail individualisé. A la fin de chaque période déterminée entre l'enseignant et l'élève, un bilan est effectué sur les apprentissages réalisés et ceux à venir. Les notations sont absentes de la pédagogie (Le Menn, 2018).

La pédagogie Montessori est majoritairement réalisée au sein des écoles privées puisqu'elle requière une formation et du matériel spécifiques. Cependant, depuis quelques temps, cette pédagogie évolue vers les écoles publiques au travers d'enseignants intéressés par la méthode. Ceux-ci, souvent isolés, tentent la mise en place de la pédagogie dans leurs classes et plus particulièrement à l'école enfantine, voire en cycle 1. Afin de les soutenir dans une démarche qui peut être solitaire, l'association Public Montessori, créée en 2015 en France, accompagne l'enseignant qui se dirige vers cette pédagogie. En outre de l'aide apportée lors d'un isolement

ressenti, le financement du matériel et la participation éventuelle à un cours onéreux Montessori, l'association assiste l'enseignant lorsque le système public ou les directions constituent des entraves au projet.

1.5.2. Freinet (1896-1966)

PÉDAGOGIE FREINET OU COMMENT FAVORISER L'EXPÉRIMENTATION PERSONNELLE

Blessé de guerre, Célestin Freinet a des difficultés de langage lorsqu'il reprend son métier d'enseignant. Il instaure une pédagogie différente libérant l'instituteur de discours fastidieux lors des cours en plénum. Pour Freinet, une expérience ancrée dans le réel stimule l'envie d'apprendre et la créativité des enfants.

Les cinq piliers de la pédagogie Freinet sont : le tâtonnement expérimental (aucune règle, l'enfant expérimente et émet des hypothèses dans le but de l'appropriation du savoir, pour apprendre il faut faire, se tromper, recommencer puis réussir), l'expression libre (l'enfant est invité à la réalisation de projets de A à Z et à la rédaction d'écrits sous formes de journaux, de comptes-rendus, etc.), la coopération (les élèves conçoivent des projets en commun, souvent au sein de classes multiniveaux facilitant l'entraide des grands envers les petits), la participation démocratique à la vie de classe (les élèves participent à l'élaboration des règles de classe et confrontent leurs idées) et des techniques éducatives spécifiques (le retrait de l'enseignant dans le but d'un engagement important de la part des élèves qui collaborent à leur emploi du temps : chacun possède un plan de travail avec des tâches individuelles à réaliser en autonomie avec autocorrectifs et sans annotations). Des bilans sont établis régulièrement afin de faire le point sur les acquis et ceux à venir (Piraud-Rouet, 2017).

Pour Freinet et son « école moderne », « l'enseignant en retrait n'a plus à être tout-puissant, les élèves réalisant leurs apprentissages par le biais de la coopération, du tâtonnement et du travail en autonomie » (Le Menn, 2018, p. 38). Il ouvre l'école sur le monde réel au travers des promenades expérimentales (par exemple : étude de l'escargot dans la nature puis texte à rédiger sur les observations), correspondance et échanges interscolaires, enquêtes, etc. S'engager dans des activités authentiques permet de donner un sens aux apprentissages. Néanmoins Freinet allie également les apprentissages scolaires « classiques » comme les mathématiques, la grammaire, etc. En outre, il est contre la pédagogie du jeu et va à l'encontre des pédagogies libertaires selon lesquelles le jeu mène aux apprentissages essentiels. Pour Freinet, c'est le travail qui est naturel et non le jeu.

La majorité des classes Freinet se trouvent dans l'enseignement public et utilisent les moyens mis en place par l'école. Elles suivent le programme scolaire mais avec des méthodes de travail différentes, davantage créatives et libres (Piraud-Rouet, 2017).

1.5.3. Steiner-Waldorf (1861-1925)

PÉDAGOGIE STEINER (OU PÉDAGOGIE WALDORF), UNE ÉDUCATION RELIÉE AU VIVANT ET À LA NATURE

Le philosophe et penseur Rudolf Steiner crée l'anthroposophie, un courant de pensée philosophico-mystique issu d'un mouvement d'ésotérisme chrétien. Basée sur le rythme de

l'enfant, cette pédagogie a une dimension spirituelle et un lien important avec la nature. Elle étudie la nature de l'Homme et de la vie.

L'évolution de l'enfant, selon Steiner, se réalise par cycle de sept ans (septaines), ce qui représente : le « corps physique » dès la naissance : l'enfant est dans le développement psychomoteur, les acquisitions préscolaires sont limitées. L'enfant joue et crée, il s'éveille au monde, les expériences sensorielles sont prioritaires. Les créations des élèves issues de matériaux bruts développent l'imagination de chacun et donnent aux enfants une conscience écologique. Le « corps éthérique » dès la chute des dents de lait (environ 7 ans) : les apprentissages académiques ancrés dans le réel débutent. Selon Steiner, l'enfant est plongé dans la création artistique, il est prêt à écouter ce que l'enseignant lui amène. Cette phase se déroule au travers d'expériences avec la nature, d'expressions manuelle et artistique (dessin, musique, sculpture, etc.). Ce sont des formes d'expressions naturelles servant à nourrir l'enfant. Le dernier et troisième cycle est le « corps astral », celui-ci intervient plus tard, à partir de la puberté, soit environ vers 14 ans.

Le jardinage est très présent dans la pédagogie et vise un développement de la culture écologique. Les langues sont rapidement enseignées et dans un premier temps de façon ludique. Les élèves ne disposent que peu de livres et de cahiers durant leur scolarité. L'oralité est essentielle et les élèves fabriquent leurs cahiers de cours afin de favoriser la compréhension et l'assimilation des connaissances, l'autonomie et l'estime de soi (Piraud-Rouet, 2017).

L'enseignement se réalise essentiellement au travers d'écoles privées et est réparti en trois tiers : un tiers d'activités « intellectuelles » abordées sous l'angle du « vivant », un tiers d'activités gestuelles et manuelles et un tiers d'activités artistiques. Les enfants sont accompagnés par le même enseignant durant la majeure partie de leur scolarité.

La pédagogie Steiner vit au travers d'un enseignement approfondi de l'être humain à éduquer des enfants sains et forts dans leur corps mais également libres dans leur âme et créateurs dans leur esprit (Piraud-Rouet, 2017).

L'évaluation est souple et bienveillante, la motivation et l'enthousiasme sont davantage stimulés que la compétition et l'ambition. Il n'y a pas de notes car celles-ci ne représentent qu'un reflet partiel des apprentissages de l'enfant. Il y a néanmoins un bilan annuel présentant les points forts et faibles (à améliorer).

Aujourd'hui, les écoles Steiner se revendiquent laïques, toutefois une place au spirituel demeure présente. Certaines personnes critiquent encore cet aspect mais l'État français a écarté cet élément et a des contrats avec quelques écoles Steiner (Piraud-Rouet, 2017).

En conclusion, la pédagogie Steiner se détache des autres pédagogies alternatives en ouvrant peu l'esprit d'initiative des élèves au niveau des acquisitions. En effet, elle se base sur le développement de l'enfant selon Steiner avec des moments précis durant lesquels les élèves réalisent certains apprentissages. Une autre différence, positive cette fois, consiste à un meilleur équilibre entre cours magistraux et ateliers par rapport aux pédagogies Montessori ou Freinet.

Regard critique face à ces pédagogies alternatives

Selon Le Menn (2018), ces pédagogies dites nouvelles ou alternatives semblent peu évoluer depuis leur création. Les praticiens actuels suivant ces méthodes travaillent souvent comme « le maître » et limitent leur esprit critique vis-à-vis de ces pédagogies. En outre, les réalités dans ce type d'établissements sont loin d'être parfaites. Lors de visites au sein des écoles

Montessori, l'auteur a constaté que le libre choix du jeu se limitait généralement à une dizaine d'activités et essentiellement dans la langue maternelle et en mathématiques, les branches parallèles semblaient oubliées. Les activités manuelles, artistiques, sportives ou à l'extérieur sont peu présentes et les élèves ont des difficultés dans la coopération et la réalisation de travaux de groupes puisque les activités se déroulent essentiellement en individuel.

Quant à Freinet, toujours selon l'auteur, le rythme individuel et les souhaits des élèves sont davantage respectés mais l'objectif de l'activité reste chez l'adulte et n'appartient pas aux enfants. L'enseignant décide des apprentissages en fonction du programme national et de l'emploi du temps de la classe. Le choix des activités à réaliser reste restreint et chaque activité est un passage obligé à un moment donné afin de répondre à un objectif posé.

Chez Steiner, l'auteur mentionne une manière industrielle de travailler avec des élèves qui réalisent un programme identique au même moment tant bien dans les matières scolaires qu'artistiques. La liberté du choix s'en trouve fortement restreinte.

1.5.4. Alvarez (1983 -)

PÉDAGOGIE ALVAREZ, UNE ÉDUCATION EN LIEN AVEC LES NEUROSCIENCES ET LA PÉDAGOGIE MONTESSORI

Céline Alvarez, jeune enseignante française, a tiré ses pratiques de la pédagogie Montessori qui a un siècle de recherches pédagogiques en observation scientifique du jeune humain mais également de sa recherche de terrain dans une classe maternelle de Gennevilliers. Cette expérience était soutenue par le chercheur en neurosciences Stanislas Dehaene et associait les apports des neurosciences et de la linguistique à la pédagogie Montessori. Alvarez souhaite démontrer qu'une éducation fondée sur les sciences cognitives est plus efficace que les méthodes des écoles contemporaines. Elle indique que l'école traditionnelle sous-estime le potentiel des enfants (Alvarez, 2016).

Alvarez (2016), mentionne trois fonctions exécutives (compétences permettant à un individu de fonctionner, de réaliser ce que notre intelligence ordonne) essentielles aux apprentissages : la mémoire de travail (mémorise les informations et les organise), le contrôle inhibiteur (permet d'empêcher les distractions et de se focaliser sur la tâche) et la flexibilité cognitive (crée et ajuste des stratégies possibles lors d'erreurs). Ces fonctions représentent les fondations biologiques de l'apprentissage. Cette approche est issue de la branche des neurosciences. Les enfants ne naissent pas avec ces compétences, elles sont à développer au cours de la vie et plus particulièrement entre 3 et 5 ans. Pour cela, l'adulte doit accompagner l'enfant vers une autonomie progressive et il convient de l'encourager à faire les choses par lui-même. C'est l'enfant qui ajustera son attention, ses gestes, ses émotions, ses actions afin d'atteindre son objectif. L'enfant le réalise au travers d'essais et d'erreurs et celui-ci doit rester flexible face à l'erreur afin de trouver d'autres stratégies pour parvenir à son but.

En outre, la pédagogie se base sur trois piliers : la bienveillance (la bienveillance, l'amour et l'entraide favorisent la sécrétion d'endorphines qui induisent la motivation et le bien-être), l'autonomie (entre 3 et 6 ans, les fonctions exécutives sont en plein développement, avec le soutien de l'adulte l'enfant les accroît et développe la persévérance, l'attention, la mémoire, la capacité de se corriger, la confiance et la créativité) et l'apprentissage concret, sur une base sensorielle (matériel sensoriel mis à disposition librement des enfants tels que lettres rugueuses ou mobiles, bouliers, barres à compter, etc.). Les classes multi-âges sont mises en exergue puisqu'elles permettent un échange et encouragent les plus grands à accompagner les plus petits et les plus jeunes à prendre exemple sur les plus âgés (Piraud-Rouet, 2017).

Céline Alvarez est convaincue que l'enseignement doit être fondé scientifiquement. La connaissance actuelle du fonctionnement du cerveau est pointue et devrait être au centre de la pédagogie contemporaine puisqu'elle permet une représentation de la manière dont le cerveau apprend (Alvarez, 2016).

Pour conclure, il est reproché à Céline Alvarez la mise en avant d'une pédagogie proche de celle de Montessori, basée sur une étude de terrain unique, gourmande en matériel et en encadrement et de ce fait, irréalisable dans un contexte scolaire lambda (Piraud-Rouet, 2017). Selon le site officiel de Céline Alvarez (Alvarez, 2016), l'équipe de Céline Alvarez mentionne que les travaux de Maria Montessori ont été uniquement un point de départ à ses recherches, qu'une mise à jour importante a été réalisée notamment au travers d'activités collectives et du lien entre les enfants ainsi qu'une posture de l'enseignant plus directive et active.

2. Problématique et question de recherche

Les lectures et les questionnements issus de la partie théorique ont permis de cibler davantage la problématique de cette recherche en regard des éléments suivants :

- Les classes avec programme d'introduction biennoises sont représentées par une forte hétérogénéité de par les multiniveaux qui les composent (I1, I2, 3H, 4H).
- L'hétérogénéité fait référence à de multiples dimensions. Cependant, pour des raisons temporelles, ce travail se concentre sur l'hétérogénéité liée aux quatre niveaux.
- Les enseignants sont confrontés à des besoins individuels multiples et variés chez les élèves.
- L'hétérogénéité au sein des classes, selon les recherches, semble être davantage positive que négative en ce qui concerne la performance globale des élèves.
- La pédagogie différenciée est un fil rouge vers lequel l'enseignant se dirige au travers d'une organisation du travail la plus adéquate possible en rapport aux moyens existants.
- La pédagogie différenciée ne s'associe pas obligatoirement à la création d'un parcours individualisé pour chacun.
- La pédagogie différenciée ne doit pas être menée en continu lors de l'enseignement.
- Le rôle de l'enseignant dans la transmission des savoirs est essentiel et sa posture a un impact sur son enseignement et sur la perception de l'hétérogénéité au sein de la classe.
- Les pédagogies alternatives peuvent apporter des manières de faire dans l'élaboration d'une pédagogie différenciée.

Ces points résument le fil rouge de cette démarche et la question de recherche émise :

Comment appliquer la pédagogie différenciée de manière efficiente afin de répondre au mieux à l'hétérogénéité entre les élèves fréquentant les classes régulières avec programme d'introduction biennoises ?

Les hypothèses suivantes ont émergé :

1. L'hétérogénéité au sein d'une classe régulière avec programme d'introduction est importante et sa perception globale pour les apprentissages ressentie comme positive par l'enseignant permet l'élaboration d'une pédagogie différenciée efficiente.

Cette hypothèse concerne la classe. Les enseignants se retrouvent confrontés aux besoins individuels multiples et variés de chaque élève, une perception positive de cet aspect permet la réalisation d'une pédagogie différenciée efficiente.

2. L'utilisation de la pédagogie différenciée pour les classes avec programme d'introduction peut être réalisée sous différentes formes.

Cette hypothèse concerne la pédagogie. L'utilisation de la pédagogie différenciée peut être selon Gillig (2001) :

- Successive : l'objectif est commun et les diverses situations d'apprentissage-outils pour l'atteindre sont en premier lieu collectifs.
- Simultanée : les objectifs et les contenus sont différents au même moment.
- Mixte des deux méthodes.

3. La posture de l'enseignant favorise l'utilisation efficiente de la pédagogie différenciée.

Cette hypothèse concerne l'enseignant. Selon Bucheton et Soulé (2009), cinq postures chez l'enseignant sont possibles. Cependant, les enseignants ayant une posture d'accompagnement penseraient l'hétérogénéité de la classe comme davantage positive et dynamique et auraient de ce fait, une meilleure utilisation de la pédagogie différenciée. Quant aux enseignants ayant une posture de contrôle, ils percevraient l'hétérogénéité du groupe comme un obstacle et auraient tendance à réaliser moins de différenciation.

3. Méthodologie

Cette recherche se situe à l'échelle d'observation MESO. Il s'agit d'avoir une meilleure compréhension de la manière dont l'enseignant applique la pédagogie différenciée au sein de sa classe régulière avec programme d'introduction. La démarche est essentiellement déductive avec une part inductive. Je m'inspire des concepts théoriques afin de me rendre sur le terrain avec une idée précise de questionnements, puis vérifie et ajuste par la suite en regard des aspects nouveaux, les éléments théoriques en vue de répondre le plus précisément à la question de recherche et aux hypothèses.

Le travail s'insère dans une démarche herméneutique, au travers d'une description de ce qui est réalisé au sein des classes régulières avec programme d'introduction et d'une meilleure compréhension de ces éléments en lien avec une pédagogie différenciée efficiente.

Le type de discours attendu est à la fois descriptif (identification des éléments pertinents, usage d'un vocabulaire précis afin de nommer une réalité) compréhensif (description et compte rendu des rapports ou imbrications d'éléments) et singulier (Kohler, 2019).

Le paradigme de cette recherche correspond à l'étude de cas, bien que, par le passé, l'étude de cas ait soulevé de nombreuses controverses. A ce jour, l'étude de cas a évolué au sein des sciences sociales et des approches plus rigoureuses se sont développées. « Utilisée à bon escient, l'étude de cas devient une approche puissante dont les résultats peuvent être très convaincants » (Roy, 2003, p. 160).

[...] l'étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. (Roy, 2003, p. 166).

Elle fait le plus souvent appel à des méthodes qualitatives dont l'entretien semi-dirigé. L'étude de cas peut s'étendre sur plusieurs cas et ne se limite pas à un seul. Ils peuvent être analysés comme des entités distinctes, ou être comparés entre eux de manière qualitative afin de distinguer les particularités de chacun ou d'exposer une thèse en particulier. L'étude de cas a un nombre limité de sujets et n'ambitionne pas une représentativité absolue. Toutefois, elle récolte un grand nombre d'informations et d'observations par sujet. L'étude de cas est envisageable dans le but d'une compréhension du contexte et de l'histoire en lien avec le cas. L'intensité des études de cas apporte une meilleure compréhension des relations de cause à effet et l'observation de variables multiples de quelques individus (Roy, 2013). Le cas observé dans cette recherche est la « classe » au travers de la pratique de la différenciation en classe régulière avec programme d'introduction.

De la sorte, l'étude de cas correspond entièrement à ce travail. En effet, il s'agit de récolter un maximum d'informations sur le terrain afin de réaliser une mise en contraste qualitative des données en vue d'analyser un fonctionnement, de chercher des cohérences ainsi qu'une singularité.

3.1. Choix des outils

En utilisant l'étude de cas comme démarche, deux stratégies aident le chercheur à réduire l'impact personnel et l'approfondissement du cas étudié. La diversification des méthodes (entretiens, études de statistiques, etc.) ainsi que la tenue d'un journal de bord précis avec les difficultés observées sur le terrain, les réflexions personnelles, les descriptions globales, en vue

d'amplifier la validité de ses observations et la profondeur des interprétations (Roy, 2003). Pour ce faire, les deux outils utilisés pour ce travail sont l'entretien et l'observation.

L'entretien permet une récolte de données riche, personnelle et aboutit sur une analyse en profondeur. Il est adapté aux représentations des sujets ainsi qu'aux sens qu'ils donnent aux faits. Chaque élément précité est utile afin de répondre aux hypothèses précédentes.

La grille d'entretien choisie est semi-directive. En effet, les informations récoltées doivent être précises afin de les valider en fonction des éléments théoriques exposés tout en laissant une marge de manœuvre pour d'autres explorations non envisagées précédemment dans ce travail. En particulier, la description des situations d'apprentissage-outils au sein des différentes classes qui peuvent être très variées. La grille d'entretien est élaborée selon une progression identique en rapport aux concepts pédagogiques énumérés dans la partie théorique (Annexe 1).

Cependant, les entretiens sont complétés par des observations afin d'établir une congruence entre les discours issus de l'entretien et l'observation des pratiques, dans le but d'être au plus proche de la réalité. Dans un premier temps, l'entretien est réalisé, puis, dans un second temps, l'observation d'une matinée au sein de chaque classe a lieu. Cette procédure permet de ne pas avoir de justifications personnelles suite à mes observations et ses données factuelles, et ainsi de ne pas m'induire en erreur, de ne pas m'influencer dans mes analyses.

« L'observation participante (ou expérientielle) consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs, selon différents degrés d'implication » (Van der Maren, 1996, p. 293). Le chercheur doit assurer de la crédibilité des données rapportées au travers du recoupement de ses observations, de ses sources d'informations mais également de ses interprétations. Il doit apporter des données impartiales.

Dans cette recherche, je suis principalement observatrice sans degré d'implication. La distance montre au chercheur autre chose que ce qu'il souhaite observer, il y a une diminution de la pertinence. En contrepartie, le chercheur contrôle davantage les biais et de ce fait, l'objectivité. « L'observation systématique tente d'établir sa crédibilité en introduisant, entre le chercheur et les événements, un intermédiaire technique (une méthode) dans le but de produire le recul nécessaire à l'objectivité » (Van der Maren, 1996, p. 297). L'observation est soutenue par une grille (Annexe 1), semblable à celle de l'entretien dans le but d'un croisement, d'une validation des données, afin qu'elles représentent au mieux la réalité. J'utilise également la grille d'observation comme un journal de bord numérique pour noter diverses observations supplémentaires.

3.2. Choix des participantes

L'étude de cas demande un nombre restreint de participants. Pour cette recherche, il s'agit des enseignantes spécialisées de classes régulières avec programme d'introduction biennoises puisque la recherche est liée à ce type de classe. En outre, bien que deux enseignantes se partagent les classes, le choix se porte uniquement sur les enseignantes spécialisées puisque d'une part, ce travail se concentre sur l'enseignement spécialisé et d'autre part, c'est l'enseignante spécialisée qui accompagne en priorité les élèves en difficulté au travers des différents niveaux (Introduction 1, Introduction 2, 3H ou 4H).

Quatre classes régulières avec programme d'introduction biennoises ont été visitées durant cette recherche. Toutes étaient dans leur configuration habituelle exceptée la classe D : L'enseignante spécialisée et une partie des élèves revenaient d'une quarantaine suite à la Covid

et deux élèves étaient absents. En outre, l'enseignante régulière était en congé maternité et remplacée par une autre enseignante. Cependant, pour l'entretien, nous avons convenu qu'elle évoquerait sa pratique avec sa collègue habituelle puisqu'en temps normal elles co-enseignent davantage qu'actuellement.

Ci-dessous, voici les profils des enseignantes rencontrées :

Tableau 1 : Profils des enseignantes

	Formation	Années d'expérience comme enseignante	Années d'expérience comme enseignante spécialisée	Années d'expérience en classe régulière avec programme d'introduction ou ancienne classe de ce type, remplacée par ce programme
Enseignante A	Enseignante primaire Enseignante spécialisée HEP Bienne	41 ans	36 ans	31 ans
Enseignante B	Enseignante primaire Enseignante spécialisée HEP Bienne	15 ans	25 ans	10 ans
Enseignante C	Enseignante primaire Enseignante spécialisée HEP Bienne	5 ans	4 ans	4 ans
Enseignante D	Enseignante primaire Enseignante spécialisée HEP Bienne	8 ans et demi	8 ans	8 ans

Toutes les enseignantes étaient dans un premier temps enseignantes régulières puis se sont formées en enseignement spécialisé à la HEP de Bienne. Toutefois, les formations en enseignement spécialisé ne sont pas identiques dans le sens où les formations données sont en constante évolution.

La majorité des enseignantes, exceptée l'enseignante B, ont davantage d'années d'expérience en enseignement régulier, du fait qu'elles continuent à enseigner des leçons régulières au sein de leur classe régulière avec programme d'introduction.

3.3. Déroulement

Après la présentation du projet lors d'une séance commune réunissant les intervenantes des classes régulières avec programme d'introduction, j'envoie un courriel à chacune d'entre elles afin de résumer à nouveau mon projet et conclure d'une date pour l'entretien et l'observation en classe. Sur six collègues, quatre répondent positivement. Les deux autres collègues étant nouvellement arrivées, devaient découvrir le terrain avant de transmettre leurs expériences. J'ai ainsi eu la chance d'un accès facilité au terrain grâce à la disponibilité de mes collègues.

Les entretiens ont lieu dans les classes des enseignantes spécialisées, ceci permet une première imprégnation du lieu dans lequel les enseignantes et les élèves évoluent. En préambule, j'explique le but de ma recherche en précisant que les données seront anonymisées et les bandes sonores détruites à la fin de ce travail. J'interroge ensuite la participante sur les points de la grille d'entretien (Annexe 1). En conclusion, je remercie mon interlocutrice pour le temps consacré et lui offre une petite attention.

Pour l'observation, j'arrive le matin en avance et m'installe au fond de la classe avec mon ordinateur et la grille d'observation (Annexe 1). La matinée observée a été déterminée en fonction de nos disponibilités tout en priorisant une matinée avec des leçons de français et de mathématiques. Avant l'arrivée des élèves, je m'imprègne de la classe et note quelques remarques qui me semblent importantes concernant le lieu. Lorsque les élèves arrivent, je me présente et leur explique le but de ma présence avec des mots simples et je réponds à leurs éventuelles questions. A la fin de la matinée, je prends congé des élèves et des enseignantes en les remerciant d'avoir accepté ma présence en classe.

Pour chaque classe, l'entretien et l'observation sont réalisés durant la même semaine dans le but d'observer directement les éléments mentionnés lors de l'entretien par l'enseignante. Je procède aux entretiens et aux observations classe par classe afin de garder en tête les éléments liés à chaque classe et d'éviter un mélange de certains propos.

3.4. Faiblesses de la démarche

Selon De Landsheere (1964), les instruments et les techniques de la recherche éducationnelle utilisés isolément n'apportent pas une image complète de la réalité. Les comportements étudiés sont complexes et demandent une grande mixité d'observations. Les conduites sont si changeantes qu'aucun instrument ne peut réellement en rendre compte et bien que, au sein de cette recherche, deux outils soient utilisés.

Lors des entretiens, les faits, les événements, les actions ou les réactions sont expliqués par les enseignantes elles-mêmes et de ce fait, leurs propos reflètent une réalité partielle, celle issue de leur propre perception. Raison pour laquelle, il est également important d'observer une matinée au sein de chaque classe. Cependant, l'interprétation du chercheur reste toujours possible. En effet, le sens de la situation représentée par l'observateur joue un rôle important et est ouvert au subjectivisme. Le chercheur peut également délaisser certaines déclarations et mettre en avant des propos intéressants pour sa recherche (Roy, 2003).

Les cas ne peuvent pas être comparés à proprement parler, il s'agit d'une comparaison qualitative. Le petit nombre de sujets ne constitue pas une représentativité absolue mais davantage une réalité pouvant me soutenir dans ma pratique professionnelle quotidienne.

Pour conclure, les entretiens demandent une neutralité importante, il ne faut pas acquiescer ou objecter pour ne pas influencer l'interlocuteur. Les observations nécessitent une forte objectivité et une retranscription précise des faits. En outre, les données récoltées sous forme de discours ou d'observations multiples peuvent être compliquées à sélectionner et à analyser (Kohler, 2019).

3.5. Les méthodes et/ou techniques de recueil et d'analyse des données

Transcription des données

Les entretiens enregistrés sont transcrits dans leur intégralité afin de faciliter le traitement et l'analyse des données (Annexe 2). Les entretiens durent entre 30 et 80 minutes selon l'enseignante. Aucune contrainte temporelle n'a été prévue afin que les enseignantes interrogées puissent s'exprimer en toute liberté. Pour anonymiser les transcriptions, une lettre est attribuée à chaque enseignante-classe selon l'ordre de passage des entretiens (A, B, C ou D). Quant aux grilles d'observation, elles sont directement complétées sur place. Les lettres octroyées lors des entretiens sont reprises pour les grilles d'observation. Une lettre représente une enseignante.

Traitement des données

Les entretiens et les observations sont réalisés selon une procédure identique au niveau des concepts abordés, ce qui facilite le traitement des données. Cependant, pour un traitement efficient des données, chaque enseignante s'est vue attribuée une couleur analogue pour l'entretien et l'observation. Leurs paroles et leurs actes coloriés sont ensuite rassemblés dans deux grilles : une pour les entretiens et une pour les observations. Ce procédé permet d'avoir pour chaque concept, une vision globale de ce qui a été relevé tout en distinguant les entretiens des observations et ceci dans le souci d'une représentation de la réalité qui soit la plus fidèle possible.

Méthode d'analyse des données

Les données issues des entretiens et des observations sont mises en évidence en fonction de leur pertinence en relation à ce travail. Dans un premier temps, elles sont principalement exprimées selon les concepts énumérés dans les grilles en rapport avec la partie théorique rédigée, ainsi qu'au travers d'un apport théorique supplémentaire permettant d'approfondir cette recherche. Dans un deuxième temps, elles sont mises en lien en vue d'apporter des réponses aux trois hypothèses émises durant ce travail ainsi qu'à la question de recherche.

4. Analyse et interprétation des résultats

L'analyse et l'interprétation des résultats sont reprises de manière chronologique en rapport aux thématiques abordées dans les grilles d'entretien et d'observation. Les remarques des quatre enseignantes rencontrées sont mises en évidence et des interprétations sont réalisées. Ce chapitre se termine sur une discussion dans le but de relever les aspects importants tout en y apportant de nouveaux éléments théoriques afin d'approfondir certains sujets qui semblent essentiels pour cette recherche.

4.1 Classes régulières avec programme d'introduction

La majorité des classes (trois) fonctionne au travers d'un binôme d'enseignantes. Une quatrième, est constituée d'un binôme principal et d'une enseignante régulière supplémentaire à raison d'une matinée (quatre leçons) par semaine. Comme mentionné dans la partie théorique, les classes sont ainsi dirigées par une enseignante régulière et une enseignante spécialisée.

Toutes les enseignantes spécialisées ont 16 leçons d'enseignement spécialisé au sein de la classe et une majorité (trois) ont également des leçons régulières (entre 3 et 10 leçons). Un nombre accru d'intervenants en classe semblerait déboucher sur davantage de paramètres à prendre en compte lors d'une collaboration commune. Ainsi, les enseignantes spécialisées réalisent également des heures régulières lorsque cela est nécessaire.

Les enseignantes régulières travaillent entre 21 et 27 leçons par semaine. Cela semble dépendre, entre autres, du nombre de leçons réalisées par l'enseignante spécialisée en heures régulières. Toutefois, le nombre d'heures total attribué au sein d'une classe varie entre 43 et 47 et est indépendant du nombre d'élèves accueillis puisqu'une classe dispose de 47 leçons pour 24 élèves et une autre pour 20 élèves. Quant à une troisième classe, 45 leçons ont été attribuées pour 16 élèves.

4.2. Hétérogénéité

La classe A est constituée de : 2 élèves en I1, 4 en I2, 6 en 3H, 12 en 4H, total : 24 élèves.

La classe B est constituée de : 3 élèves en I1, 4 en I2, 1 en 3H, 14 en 4H, total : 22 élèves.

La classe C est constituée de : 4 élèves en I1, 3 en I2, 5 en 3H et 4 en 4H, total : 16 élèves.

La classe D est constituée de : 2 élèves en I1, 4 en I2, 7 en 3H et 7 en 4H, total : 20 élèves.

Le nombre d'élèves varie d'une classe à l'autre, entre 16 et 24 élèves. Cependant, le nombre d'élèves en Introduction 1 et 2 confondu est relativement similaire soit entre 6 et 7 élèves.

4.2.1. Répartition des élèves entre les enseignantes

Préparation du travail

La classe A : L'enseignante spécialisée prépare les leçons des I1, I2 et 3H. L'enseignante régulière réalise le travail pour les 4H.

La classe B : L'enseignante spécialisée prépare les leçons des I1 et I2. L'enseignante régulière réalise le travail pour les 3H et 4H.

La classe C : L'enseignante spécialisée prépare les leçons des I1 et I2. L'enseignante régulière réalise le travail pour les 3H et 4H.

La classe D : L'enseignante spécialisée prépare les leçons des I1 et pour les I2, uniquement pour le français, les mathématiques se réalisent avec les 3H. Elle prépare pour les 3H le graphisme et l'écriture, ils réalisent les mêmes exercices que les I2. Elle est également responsable pour tous les élèves d'introduire les jeux de la classe et les ateliers informatiques. L'enseignante régulière réalise le travail pour les 3H et 4H.

Deux enseignantes spécialisées ont indiqué que des arrangements sont envisageables lorsqu'il y a qu'un seul élève en 3H. Celui-ci peut travailler avec les élèves d'Introduction puisqu'ils effectuent également le programme de 3H mais sur deux ans. De la sorte, une certaine souplesse semble possible.

En règle générale, le français et les mathématiques sont préparés par l'enseignante spécialisée pour les élèves en Introduction et par l'enseignante régulière pour les élèves de 3H et 4H. Ici également, une certaine souplesse est de mise. Une collaboration plus étroite s'engage pour la préparation des autres branches co-enseignées. Durant ces moments, la collaboration semble principalement réalisée au travers d'une enseignante qui donne la leçon et la deuxième qui apporte son soutien en fonction des besoins de l'enseignante et des élèves. Néanmoins, ces rôles varient selon la branche et parfois la période donnée.

Espace

La classe A : séparée en deux grandes salles communicantes. Chaque élève a une place fixe dans la salle principale. La deuxième salle est aussi bien utilisée par l'enseignante régulière que spécialisée, aucune place n'est définie.

La classe B : séparée en deux salles en face l'une de l'autre. La petite salle est utilisée par l'enseignante spécialisée et la grande salle par l'enseignante régulière. Tous les élèves ont une place fixe dans la grande salle et uniquement les élèves I1-I2 dans la petite salle.

La classe C : séparée en deux salles. La petite salle est utilisée majoritairement par l'enseignante spécialisée et la grande salle par l'enseignante régulière. Tous les élèves ont une place fixe dans la grande salle. La petite salle est davantage fréquentée par les élèves I1-I2 mais aucune place n'est définie.

La classe D : séparée en deux grandes salles en face l'une de l'autre. Chaque élève a une place fixe dans la salle principale. La deuxième salle est davantage employée par l'enseignante spécialisée et les élèves I1-I2 mais aucune place n'est définie.

Dans toutes les classes visitées, l'espace semble être un élément important dans la gestion d'une classe d'une grande hétérogénéité. Une enseignante mentionne :

[...] quand il y a vraiment des choses hyper importantes, avec ma collègue fixe, on se séparait pour leur offrir à tous, bons ou moins bons, la possibilité d'être dans le calme, de pouvoir intégrer et avancer. (D., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Néanmoins, tous les élèves ont un espace commun au travers d'une place fixe dans la salle principale, d'ailleurs une enseignante relève :

[...] c'est très important. Qu'on soit en Intro 1, en 4H, nous sommes un groupe uni, peut-être pas au niveau des activités mais il y a quelque chose qui doit s'imbriquer... [...] pour moi l'impression de l'appartenance et l'impression que c'est un tout est important... (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La gestion de l'espace semble ainsi être un bon moyen de concilier les spécificités de chacun ou de chaque groupe tout en gardant un esprit de classe, de communauté.

Dans les faits : Manière dont se réalise la répartition des élèves entre les deux enseignantes. (Qui prend quel niveau ? / Les groupes sont-ils toujours identiques ?)

La classe A : Dans la classe, le travail peut être effectué en plénum mais également par groupe. Lors d'un travail en plénum, chaque enseignante s'occupe en priorité de son groupe de prédilection (pour lequel elle a préparé le travail) mais peut aussi corriger les activités de l'autre groupe. Cependant, l'enseignante reste garante de son propre groupe au niveau des exigences. Des moments en plénum sont également prévus lors de la réalisation d'une activité commune à tous les élèves, aussi bien pour le chant, la gymnastique ou parfois des exercices de français et de mathématiques. Dans ce cas, les enseignantes collaborent étroitement entre elles.

L'enseignante spécialisée travaille un jour par semaine seule. Durant ce moment, tous les élèves sont ensemble et ses heures sont comptabilisées comme enseignement régulier.

Les enseignantes peuvent prendre un groupe d'élèves pour travailler dans la deuxième salle lorsqu'elles le souhaitent. Les I2 avancés vont parfois avec l'enseignante régulière et les 4H. La gestion du groupe classe reste flexible :

[...] et puis des fois je dis à ma collègue : « Ecoute je vois que ça flotte complètement est-ce que je pourrais prendre par exemple quatre élèves de l'autre côté ? » [...] et elle elle peut aussi tout à coup prendre un élève qu'elle voit en difficulté. [...] Et elle elle dit tout d'un coup : « Mais dis, je vais prendre les 4H de l'autre côté j'ai vu une difficulté à telle place. » (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La classe B : Dans la classe, le français et les mathématiques se réalisent de manière séparée : I1 et I2 vont dans la petite salle avec l'enseignante spécialisée. Quant aux 3H-4H, ils restent dans la salle principale avec l'enseignante régulière. L'entier du groupe classe se retrouve avec l'enseignante régulière dans la grande salle lors des branches durant lesquelles les élèves réalisent une activité commune : la gymnastique, le dessin, le chant, etc. Il n'y a pas de co-enseignement à proprement parlé chez les enseignantes.

L'enseignante spécialisée donne une leçon d'environnement hebdomadaire pour les 3H, I1 et I2. Durant cette période, les élèves en Introduction sont de ce fait mélangés avec les 3H. Deux leçons hebdomadaires sont proposées par l'enseignante spécialisée aux 3H ou 4H qui auraient des difficultés particulières.

Les élèves I2 sont réintroduits dès janvier-février avec l'enseignante régulière et les 3H-4H. En contrepartie, l'enseignante spécialisée s'occupe davantage des élèves 3H ou 4H ayant des difficultés à ce moment-là.

La classe C : Les élèves d'Introduction (I1 et I2) sont essentiellement avec l'enseignante spécialisée dans la petite salle pour les mathématiques et le français. Cependant l'enseignante indique :

[...] on a décidé qu'ils auraient une leçon d'oral donc on travaille uniquement l'oral en français et là on a séparé les 4H mélangés avec les autres. Donc on a juste fait deux groupes complètement indépendants de l'année scolaire et on fera une activité orale avec la moitié de la classe mélangée. Et ma collègue aura l'autre moitié de la classe mélangée. (C., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Et le mardi on a les Intros 2 et les 3H et on mélange, on fait des groupes comme ça. Cet après-midi il y avait trois élèves d'Intros 2 et cinq élèves de 3H. C'était mélangé. Et ils ont fait français-maths ensemble. (C., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Les autres leçons se réalisent en commun à raison de 9 à 10 leçons par semaine soit avec une enseignante, soit en co-enseignement.

La classe D : Les élèves I1 vont environ deux leçons par jour avec l'enseignante spécialisée dans la deuxième salle pour du français et des mathématiques. Les I2 vont essentiellement avec l'enseignante spécialisée pour le français ainsi qu'avec les 3H pour le graphisme et l'écriture. L'enseignante spécialisée gère toute la classe en ce qui concerne l'introduction des jeux et les ateliers informatiques ainsi que les élèves en difficultés peu importe le niveau (I1, I2, 3H et 4H). Elle travaille également en binôme avec sa collègue :

[...] des fois quand on fait des activités on est les deux dans la classe et des fois les 3H viennent vers moi, les 4H viennent vers moi, etc. (D., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

[...] elle voulait faire un exercice spécial avec les 4H, moi je m'occupe de tous les 3H et puis je peux faire des maths et vice-versa. Et des fois je sais pas si on a une leçon d'environnement, ben des fois c'est elle qui la donne, des fois c'est moi et la deuxième enseignante elle fait en sorte que les enfants soient à l'écoute, voilà on aide là où il faut. On est un petit peu comme des électrons libres pour aider. (D., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Dans toutes les classes, il y a des moments durant lesquels les enseignantes se séparent et divisent les groupes physiquement (utilisation d'une salle annexe). Dans ces situations, l'enseignante spécialisée s'occupe davantage des élèves en Introduction, pour lesquels elle a préparé du travail. En effet, ces périodes divisées sont principalement réalisées lors des leçons de français ou mathématiques. Quant à l'enseignante régulière, elle accompagne les élèves de 3H-4H, excepté pour la classe A puisque l'enseignante spécialisée prépare également le travail des 3H.

D'autres moments sont en communs, en règle générale, durant les branches dites « secondaires » et l'accueil du matin. Dans trois classes, des activités liées au français et aux mathématiques sont ponctuellement effectuées. Cependant, être en plénum ne signifie pas forcément la réalisation d'une activité identique pour tous. En outre, bien que la perméabilité des groupes soit différente selon les classes, chaque classe dispose d'un libre-passage à un moment donné entre les divers niveaux et la réalisation des groupes.

4.2.2. Perception de l'hétérogénéité de la classe dans les apprentissages

Enseignantes

La classe A : Difficile au début de sa pratique professionnelle, elle relativise avec l'expérience :

Mais en fait maintenant si vraiment j'ai un enfant en grande difficulté ou qui ne pige pas, ça ne me déstabilise plus du tout. Parce que je me dis c'est une question de temps, il faut peut-être attendre quelques semaines jusqu'au moment où il dit : « Ah ouais! » [...] Parce que ça se met en place, à moins que ce soit un enfant qui a des troubles. C'est souvent un manque de pratique. (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La classe B : L'hétérogénéité présente dans la classe ne permet pas un enseignement commun de qualité, elle mentionne :

Oui on a chacune notre salle car je ne me vois pas du tout parler en même temps qu'elle et avoir quatre degrés différents. Car c'est quatre degrés. (B., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La classe C : L'organisation face aux degrés multiples n'est pas évidente à gérer :

[...] au début de l'année je mettais les 3H avec les Intros 1 et à la fin de l'année je les prenais avec les Intros 2. Mais du coup, il y a aussi des fois des années où je refais un peu avec ceux qui arrivent en Intros 2 ce que j'ai fait un peu en Intro 1, en fait le fait d'avoir tous ces niveaux des fois je ne sais plus trop comment l'année d'après me reprendre... (C., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Alors après c'est clair que quand tu as les quatre degrés et puis que... soit on fait quatre programmes différents, soit on en fait deux et on adapte un peu en fonction mais après justement quand j'en fais deux et j'adapte en fonction bah des fois l'année d'après je suis un peu tentée par faire des choses que j'avais déjà faites l'année passée. (C., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La classe D : Demande un travail important de différenciation afin d'englober tous les élèves. L'expérience aide à une meilleure organisation et à la mise en place d'outils afin que chaque élève avance à son rythme. Elle indique par contre un autre élément :

C'est plus compliqué je trouve d'avoir un degré en plus, c'est pas tellement d'avoir les Intros avec les 3H. Parce que ça au niveau de l'hétérogénéité il y a des différences mais c'est gérable. C'est vraiment d'avoir un degré en plus ces 4H que je trouve plus compliqué personnellement. (D., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Classe

La classe A : L'enseignante mentionne des difficultés face aux élèves qui ont réalisé le programme d'introduction :

[...] ce qui est difficile à gérer je trouve c'est les enfants qu'on a Intro 1, Intro 2 et 4H, parce que pas pour tous, mais pour certains, il n'y a plus de challenge ils se sentent un peu comme à la maison, ils ne font plus trop d'efforts, surtout les enfants en difficulté

en fait. C'est mieux carrément la 4H ailleurs. (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La classe B : L'enseignante évoque les difficultés d'une gestion de classe à quatre niveaux :

On sépare car il y a déjà assez de problématiques...c'est déjà très compliqué pour elle d'avoir des 3H et des 4H. Alors de mettre encore des programmes d'Intro 1 et d'Intro 2 avec leurs problématiques à eux, certains ont peu de maturité, des graves problèmes au niveau du graphisme très souvent, c'est juste pas possible. (B., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La classe C : L'enseignante indique que pour les élèves « bons ou moins bons » c'est très enrichissant et qu'aucun élève n'a de facilité ou de difficulté partout, ce qui permet une entraide.

La classe D : L'enseignante nomme que pour les élèves c'est positif. Que chacun a des facilités et difficultés et qu'une collaboration peut s'installer. Néanmoins, les divers groupes induisent des consignes différées et un bruit relativement constant.

« Bons élèves »

La classe A : Il faut veiller à l'élève qui est bon en 4H en rapport aux différents niveaux de la classe :

[...] l'enfant qui a vraiment beaucoup d'avance doit avoir un challenge permanent sinon l'école c'est ennuyant et si tu fais des activités vraiment où tu mélanges tout le temps, il n'y a pas de moment où vraiment il peut avancer et il a l'impression qu'il apprend de nouvelles choses... (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Le bon élève peut être une ressource temporaire pour l'enseignant mais ce n'est pas son rôle au quotidien.

La classe B : -

La classe C : Même les bons élèves ont des difficultés à certains moments. C'est l'occasion d'apprendre de ses pairs.

La classe D : Les bons élèves vont toujours arriver quoi que l'on fasse. Cependant, chaque élève a un domaine dans lequel il est moins bon. C'est l'occasion d'apprendre de ses pairs.

Élèves en Introduction et ayant des difficultés

La classe A : Les élèves qui ont des difficultés de comportement sont davantage cadrés naturellement par le grand groupe, les élèves plus âgés et s'en trouvent apaisés. Les anciens élèves d'Introduction qui sont de bons 4H tirent en avant les nouveaux élèves d'Introduction en leur montrant leur réussite.

La classe B : -

La classe C : Les élèves en difficulté sont entraînés par les élèves ayant davantage de facilité.

La classe D : Les élèves en difficulté sont tirés en avant par les pairs. Toutefois, l'enseignante relève que la mixité avec des élèves de 4H n'est pas toujours aidante puisque certains élèves entendent des informations qu'ils ne sont pas prêts à recevoir.

Bien que chaque enseignante ait sa propre vision de l'hétérogénéité, globalement, l'hétérogénéité semble être mieux vécue avec l'expérience. Cet élément doit être lié à l'organisation du travail qui découle des années précédentes et qui de la sorte facilite la construction d'un programme pour la nouvelle classe. Toutefois, une enseignante expérimentée mentionne que l'hétérogénéité importante ne permet pas un enseignement de qualité puisque trop d'éléments sont à prendre en compte (les quatre niveaux, les difficultés de chacun, les comportements des élèves, etc.). Pour cette raison, elle sépare les leçons de français et mathématiques en prenant les élèves d'Introduction dans une autre salle. De la sorte, il résulte une hétérogénéité moins variée au sein de son petit groupe.

Dans les classes visitées, les trois enseignantes percevant globalement l'hétérogénéité comme positive réalisent de nombreux échanges entre les élèves et les différents niveaux ainsi que le co-enseignement. Quant à l'enseignante percevant l'hétérogénéité plutôt de manière négative, les échanges ne sont pas évoqués pour le français et les mathématiques et il n'y a pas de co-enseignement. Le groupe classe se retrouve avec l'enseignante régulière durant les branches dites « secondaires ».

En reprenant les éléments théoriques liés au concept de l'hétérogénéité, quelques études ont démontré qu'une classe hétérogène ne péjore pas la performance d'une majorité d'élèves au niveau des apprentissages. Cependant, les élèves ayant des difficultés seraient plus avantagés à fréquenter ce type de classe que les « bons » élèves. Trois enseignantes révèlent d'ailleurs aisément que les élèves en difficultés sont tirés en avant par les pairs que ce soit au niveau des apprentissages ou des comportements. Pour les « bons » élèves, les enseignantes expliquent plutôt qu'un élève a souvent au moins une difficulté dans un domaine et ne peut pas être « bon » partout, c'est à ce moment-là qu'il peut se faire aider par ses pairs. Une enseignante évoque également le fait qu'il ne faut pas oublier de stimuler les bons élèves et ne pas les utiliser fréquemment comme une ressource. Les avantages pour les « bons » élèves semblent moins clairs.

4.3. Pédagogie différenciée

4.3.1. Représentation de la pédagogie différenciée

La classe A : Amener les élèves au plus près des objectifs de base demandés à la fin de la 4H et au-delà tout en respectant le rythme de chacun.

La classe B : Avancer selon le rythme de chacun, écouter les besoins de l'élève.

La classe C : Différencier les apprentissages selon le degré ou le niveau scolaire des élèves bien qu'il soit impossible de réaliser un programme individuel pour chacun. Varier la leçon au travers d'une activité en groupe, en individuel. Utiliser divers outils pour atteindre un objectif (fiche, jeux, manipulation, etc.).

La classe D : Offrir aux élèves plusieurs chemins en vue d'atteindre un objectif.

Les enseignantes interrogées perçoivent les enjeux de la pédagogie différenciée d'une façon similaire à celle décrite par l'auteur Maulini (2015) pour qui l'enjeu-clef d'une pédagogie différenciée réside dans le fait d'une variation des moyens afin d'atteindre un objectif et non d'une modification de l'objectif en lui-même.

4.3.2. Mise en place de la pédagogie différenciée

La classe A : L'enseignante réalise des dossiers pour les I1, I2 et 3H aussi bien en français qu'en mathématiques. Il y a également des dossiers « d'occupation » pour toute la classe, par exemple, un dossier sur les mandalas. Bien qu'elle dispose d'une base des années précédentes, les dossiers sont actualisés chaque année en fonction du niveau général des élèves. Ces dossiers sont progressifs et chaque élève avance à son rythme. Un élève peut avoir commencé le deuxième dossier et un autre le dixième. Un élève qui a de la facilité ne réalisera pas tous les dossiers mais fera peut-être à la place, par exemple en français, une lecture avec un questionnaire. Lorsqu'elle observe des difficultés chez un élève, elle peut enlever ou ajouter des fiches au dossier en cours tout en gardant en tête l'objectif final. Elle propose également aux élèves des activités sous forme de manipulation et des jeux du commerce ou issus de sa propre fabrication pour travailler différentes notions en français et en mathématiques. Autre exemple en lecture, les 4H vont 10-15 minutes par semaine avec un autre élève de 3H ou d'Introduction pour une lecture en binôme. Dans le dossier de français, elle débute avec les voyelles puis les lettres usuelles afin de déboucher rapidement sur des petits mots et des petites phrases avec les sons connus. Cela permet aux élèves en Introduction de ne pas se décourager et d'avoir le sentiment de lire rapidement. Elle a expérimenté la méthode de lecture actuelle « Que d'histoires ! » qui se base sur une approche de la lecture plus globale. Elle constate que cette méthode est difficile pour les élèves en difficulté et privilégie une approche syllabique avec les livres de la « Collection des 10pages » qui sont faciles d'accès, un son est travaillé par livre et les images aident à déchiffrer les petites phrases. La méthode « Que d'histoires ! » est réservée aux bons lecteurs.

Les devoirs sont également différenciés. Par exemple en lecture, l'objectif est la lecture courante mais chaque élève va travailler où il a de la difficulté.

Elle nomme que le temps est une aide précieuse, certains enfants ne sont parfois pas prêts à recevoir l'information souhaitée à ce moment-là, elle reprendra cela plus tard dans l'année.

Il lui arrive également de différencier les activités lorsqu'elle a le groupe classe dans son entier et qu'ils réalisent une activité sur une thématique commune. Chaque groupe d'élèves peut travailler selon un objectif dépendant de son année scolaire et chacun est questionné en fonction de son niveau. L'enseignante varie la tonalité et réalise des gestes lorsqu'elle s'exprime. Le but est de mettre en place divers outils et des situations d'apprentissage afin que l'élève atteigne l'objectif.

La classe B : L'enseignante réalise des dossiers pour les I1 et les I2 aussi bien en français qu'en mathématiques. Pour cela, elle dispose de livres et de classeurs constitués au fil des années avec des exercices prêts à être photocopiés. Ces dossiers sont progressifs et chaque élève avance à son rythme. L'enseignante mentionne que les élèves en Introduction ont encore un réel besoin de jouer, raison pour laquelle, ils peuvent régulièrement sortir des jeux de la classe (légo, kapla, dessin, bricolage, etc.) lorsqu'ils ont terminé un travail ou pour faire une pause. Pour les I1, en mathématiques, il y a deux types de dossiers, un de numération et un autre avec des calculs. Pour les I2, c'est un dossier de calculs et un dossier sur la résolution de problèmes. Les élèves peuvent s'aider du matériel (bouliers, jetons, cubes, réglettes, etc.) pour réaliser les calculs. Les I1 prennent le matériel sans modération et les I2 uniquement pour les calculs plus avancés. En français, il y a un dossier pour l'écriture, un dossier pour les sons et un livre de

lecture basé sur un apprentissage syllabique. Pour l'écriture, après avoir travaillé quelques semaines les premières lettres en minuscules, les élèves débutent les dictées. Pour les I1, il s'agit d'abord des lettres à écrire au travers de leur son, puis les syllabes et les mots. Concernant les I2, ils ont toujours deux phrases. Pour la lecture, l'enseignante débute avec le son des lettres, puis avec la fusion syllabique et le dossier des sons en parallèle à la méthode de lecture. Cependant, de manière générale, les élèves avancent à leur rythme, il n'y pas une lettre unique par semaine en écriture et en lecture, c'est davantage un travail individuel selon l'avancée de chacun, avec par exemple, un élève qui fait le son « s » en lecture et la lettre « d » en écriture. L'enseignante indique que cela permet à l'élève une répétition de la lettre et une meilleure intégration. Ainsi, chaque élève se trouve à un endroit différent. Néanmoins, lorsqu'un élève a des difficultés à terminer un dossier, il peut bénéficier des deux leçons dont dispose l'enseignante spécialisée en plus pour la classe afin de recevoir l'aide dont il a besoin ou prendre un peu de temps par exemple durant une leçon de bricolage. Dans le cas où la difficulté persiste, il est possible que l'élève réalise qu'une partie de l'exercice demandé ou alors l'enseignante annote sur la fiche « Ne comprends pas pour l'instant » et il la refera plus tard tout en gardant l'objectif final en tête.

De multiples jeux pédagogiques sont dans la classe et les élèves les réalisent de manière autonome au travers d'une fiche de route. De plus, les ardoises sont régulièrement utilisées que ce soit pour les calculs ou l'écriture. Les I1 réalisent le tout du côté des carrés qui sont relativement gros. Quant aux I2, ils effectuent les calculs du côté des carrés et l'écriture ou la dictée du côté des lignes, cela les oblige à écrire plus petit.

Les devoirs sont individualisés selon le niveau de l'élève, en lecture, un élève peut avoir une page à lire et son camarade une demi-page.

L'enseignante parle doucement lors des explications individuelles ou par petits groupes car elle ne souhaite pas déranger les autres élèves de la classe qui travaillent. Pour les élèves en Introduction, l'enseignante leur apprend le langage des signes qui semble les soutenir dans leurs apprentissages. Elle met en place divers outils et des situations d'apprentissage afin que l'élève atteigne l'objectif visé.

La classe C : Hebdomadairement, les élèves I1-I2 choisissent une lettre-son individuellement. Pendant la semaine, il y a un moment durant lequel chaque élève réalise le tracé de la lettre qu'il a choisie au travers des différents ateliers (sable, pâte à modeler, ficelle, fiche de tracé avec une petite voiture, ardoise blanche avec feutre, ardoise blanche avec crayon de papier). Ils peuvent travailler seul ou en binôme et dans diverses postures : par terre, sur un banc assis sur une chaise, sur un banc plus haut debout, sur le rebord de fenêtre debout. Tous les élèves travaillent un objectif identique, le graphisme de la lettre choisie, mais ils ont divers outils afin de l'atteindre. En parallèle, un son commun par semaine est décidé par l'enseignante. Les élèves, sur le même principe, vont réaliser des ateliers avec cette lettre-son et au travers de la gestuelle Borel-Maisonny. Ce procédé permet aux élèves de travailler plusieurs lettres par semaine, leur lettre, celle en commun et parfois celles des pairs. Ils répètent ainsi les lettres durant l'année.

Plusieurs leçons de la semaine, les élèves en I1 et en I2 réalisent une activité sur une thématique commune, par exemple, l'espace en mathématiques. Ici, l'objectif et les supports sont différents pour les deux groupes. L'enseignante utilise des fiches, des jeux, du matériel de manipulation et des supports créés par ses soins pour les activités.

L'enseignante spécialisée se partage hebdomadairement avec sa collègue des groupes de façon aléatoire pour des activités orales de français. Il y a également des périodes durant lesquelles toute la classe dans son entier avec une enseignante ou en co-enseignement réalise une activité identique mais avec des outils différenciés.

De manière générale, durant les leçons en petits groupes, les élèves sont assez libres de leurs mouvements et lorsqu'ils sont assis par terre, ils peuvent également se coucher pour écouter ou travailler durant la leçon. Entre les leçons, les élèves ont des petites pauses de cinq minutes durant lesquelles ils peuvent jouer et se détendre. L'enseignante varie ainsi les situations d'apprentissages au travers d'activités orales ou écrites. Elle change d'ailleurs régulièrement de tonalité. L'enseignante met en place divers outils afin d'atteindre un objectif souhaité.

La classe D : L'enseignante fonctionne avec des dossiers progressifs qui peuvent aller jusqu'à la 4H bien qu'elle s'occupe en priorité des élèves I1 et I2. En français, il y a des dossiers sur le graphisme puis des fiches d'écriture (une lettre - un son est effectué par semaine en collaboration avec sa collègue pour tous les I1, I2 et 3H). Les élèves exercent la lettre dans l'air puis l'écrivent au tableau en repassant sur les lettres écrites par l'enseignante (de la plus grande à la plus petite). Les I2 vont plus loin écrivant la lettre puis de petits mots. Toutefois, elle accompagne en priorité les I1 en français et pour ces élèves, un dossier par semaine, affiné au fil des années mais réalisé la semaine précédente en fonction des besoins du groupe actuel, leur est proposé. Celui-ci contient des exercices variés : écriture, conscience phonologique, lecture. Pour les I2, il s'agit d'un dossier structuré de façon identique mais avec des exercices plus poussés. L'enseignante utilise fréquemment les alphas et de petites étiquettes lors des activités. En mathématiques, il y a des dossiers sur la numération puis les calculs progressifs. Les enseignantes réalisent en commun, en début d'année, des activités de dénombrement, de comptage avec tous les élèves I1, I2 et 3H. Ensuite, les I2 et 3H vont plus loin et suivent le programme officiel en mathématiques. Elle s'occupe ainsi des I1 et prend le temps de faire du comptage, de réaliser chaque maison des nombres, d'expérimenter les calculs, des jeux de logique. Les dossiers en français et en mathématiques sont complétés par de la manipulation, des jeux du commerce ou issus de sa fabrication afin de travailler la thématique actuelle. Chaque élève avance à son rythme, un élève peut être au dossier un et un autre au dossier cinq, le but étant que chaque dossier soit réalisé. En outre, elle donne les dossiers en fonction des compétences et difficultés de l'enfant, par exemple : un élève qui est bon en motricité n'aura pas à réaliser tous les dossiers de graphisme mais peut-être d'autres dossiers supplémentaires où il a des difficultés. De plus, lorsqu'un exercice est trop compliqué, elle peut noter sur la fiche « Trop difficile » ou « Fait avec aide » et reprendra cela plus tard, le but est que l'objectif soit atteint à un moment donné. Une fois le dossier réalisé, elle dispose d'une liste avec le prénom des enfants qu'elle valide. Il arrive parfois qu'une activité intéressante soit réalisée deux fois par un élève lors de la I1 et I2.

Certaines activités, selon une thématique, sont effectuées avec toute la classe. Chaque enseignante apporte du matériel en fonction des besoins des élèves dont elle s'occupe en priorité afin d'atteindre un objectif commun.

Entre les leçons, tous les élèves ont des petites pauses de cinq minutes durant lesquelles ils peuvent jouer et se détendre. L'enseignante évoque d'ailleurs que les élèves en Introduction, et plus particulièrement les I1, manquent souvent de maturité et de confiance en eux. Ils sont parfois là pour apprendre en priorité le métier d'élève : écouter, ranger ses affaires mais aussi jouer et apprendre à perdre.

L'enseignante varie la tonalité et prend régulièrement un temps supplémentaire pour les explications avec les I1. Elle met en place divers outils et situations d'apprentissage afin que l'élève atteigne l'objectif visé.

Comme déjà mentionné dans la partie théorique de ce travail, aucune formule clé en main n'est disponible pour enseigner. Sur le terrain, bien qu'il y ait certaines ressemblances au niveau des pratiques, chaque enseignante élabore sa propre manière de travailler et s'adapte en continuité à ses élèves. Selon Merieu (2009), la souplesse dans ce type de pédagogie est requise.

Les enseignantes spécialisées s'occupent en priorité des élèves d'Introduction, ceux-ci sont répartis, en règle générale, en deux niveaux distincts, soit les I1 et les I2. Une enseignante accompagne également les 3H. En regard à l'utilisation de la pédagogie différenciée, les enseignantes spécialisées sont dans une pédagogie différenciée simultanée en ce qui concerne ces deux niveaux. En effet, bien que le tronc commun puisse être par exemple un thème en géométrie, les I1 ont un objectif différent des I2 qui iront plus loin. Toutefois, une fois ces groupes déterminés, l'utilisation de la pédagogie différenciée est davantage successive. Les élèves à l'intérieur de chaque groupe ont un objectif commun et les enseignantes multiplient les situations d'apprentissage, les outils afin d'atteindre cet objectif. Cependant, l'enseignante spécialisée peut à nouveau utiliser la différenciation simultanée à l'intérieur des groupes et découper l'objectif final en des objectifs individuels selon les besoins de chacun. Les enseignantes spécialisées utilisent un mixte des deux méthodes en fonction des besoins des élèves. Cet aspect est également présent lorsque le groupe classe est en plénum et qu'il est géré par une enseignante seule ou par le binôme d'enseignantes. La pédagogie différenciée est mixte et s'ajuste en fonction des besoins des élèves, d'un groupe d'élèves ou d'un élève en particulier. Lors de la théorie, un modèle de séquence d'apprentissage en quatre parties de Merieu est proposé (Robbes, 2009) en combinant la pédagogie successive et simultanée selon les parties. Dans la réalité, ces éléments ne sont pas aussi clairement définis, les enseignantes jonglent en permanence entre la différenciation successive et simultanée à l'intérieur d'une même phase.

Sur le terrain également, la pédagogie différenciée ne s'associe pas obligatoirement à la création d'un parcours individualisé pour chacun. Les enseignantes disposent d'un fil rouge par degré scolaire avec des objectifs à atteindre puis s'adaptent en fonction des élèves, des moyens à disposition, de la collaboration avec leur collègue et de leurs ressources. Ces éléments démontrent parfaitement la complexité dans laquelle s'inscrit le travail des enseignantes.

Afin de répondre au mieux à l'hétérogénéité des élèves, trois enseignantes créent des dossiers en fonction des élèves de la classe au moyen de supports cumulés au fil des années. Les dossiers permettent à chaque élève d'avancer à son rythme et à l'enseignante d'apporter une aide ponctuelle lorsque cela s'avère nécessaire. Chez deux enseignantes, tous les dossiers ne doivent pas être réalisés, cela dépend des difficultés et des facilités chez chaque enfant. Par contre, chez les trois enseignantes, les dossiers ne nécessitent pas une réalisation complète, certaines fiches peuvent être enlevées, tracées, accomplies en partie ou reprises plus tard en fonction de l'enfant. Le temps est mentionné à plusieurs reprises comme un facteur aidant à atteindre l'objectif fixé.

Toutes les enseignantes utilisent la manipulation et des jeux du commerce ou créés par leurs soins lors des activités en classe. Concernant les outils, elles emploient également la régulation de la parole (tonalité, vitesse), diverses ressources pour créer leurs dossiers (internet, propres classeurs, fichiers officiels), le tableau noir ou les ardoises blanches et noires. Des ordinateurs sont également présents dans toutes les classes ainsi que du matériel de manipulation (réglettes, bouliers, cartes, cubes, jetons, pâte à modeler, sable, etc.), de découpage et collage. Les activités se déroulent aussi bien en plénum, en petits groupes, qu'en individuel. En ce qui concerne les situations d'apprentissages, celles-ci sont diversifiées, les enseignantes partagent les savoirs oralement, par écrit et parfois sous forme de recherche.

Dans les classes visitées, les groupes sont constitués en groupes de niveau-matière. Cependant, les élèves sont répartis essentiellement selon leur niveau général en français-mathématiques et non selon chaque discipline. En outre, contrairement à ce qui est expliqué dans la théorie, les

changements de groupe sont rares, excepté lorsqu'un élève change de niveau (I1 à 3H ou 3H à I1) officiellement, c'est-à-dire avec l'aval de ses parents, de la direction voire du service psychologique pour enfants et adolescents. Les élèves restent ainsi majoritairement avec des camarades de niveau identique. Quant aux groupes de besoin, ils ne semblent pas être utilisés.

La pédagogie différenciée dans les classes visitées permet une variation des outils et des situations d'apprentissage dans le but d'apporter aux élèves un large choix d'appropriation des savoirs communs tout en répondant aux faiblesses et aux forces de chacun.

4.4. Posture(s) enseignantes

La classe A :

La posture de contrôle (voire de contre-étayage) : Elle l'emploie en priorité comme un moyen d'avoir une cohésion de groupe au travers d'une activité commune. Par exemple, tous les élèves regardent une vidéo puis chaque groupe à son support. Les I2 et 3H bons lecteurs ainsi que les 4H ont un support identique sur lequel ils écrivent. Les autres I2 et les 3H quelques étiquettes et le reste est à compléter par écrit. Quant aux I1, ils ont uniquement des étiquettes. Toutefois, il ne s'agit pas d'une posture de contrôle au sens théorique selon Bucheton et Soulé (2009), le but principal de cette action n'étant pas que la classe avance en synchronie au niveau du travail. L'enseignante utilise cette posture quelques fois lors d'exercices oraux mais différencie rapidement selon les besoins des élèves ou d'un groupe d'élèves.

La posture d'accompagnement : Elle connaît parfaitement les objectifs du PER (Plan d'études romand) qu'elle a constamment en tête et en fonction de cela et de son expérience, elle sent lorsqu'un élève a besoin d'aide ou qu'il a juste besoin de temps mais qu'il peut le faire seul. Au début d'une leçon, elle explique régulièrement les consignes puis accompagne des élèves ou groupes d'élèves selon leurs besoins (réexplication d'une consigne, explications plus précises, pas à pas ou explicites, etc.).

La posture d'enseignement : Elle essaie de diminuer l'utilisation de cette posture. Elle relève que les enfants connaissent beaucoup de choses, par exemple sur les animaux. Durant ces moments, elle sollicite davantage les élèves afin qu'ils proposent un sujet qu'ils maîtrisent à la classe. Par la suite, l'enseignante complète avec un support plus complet.

La posture de lâcher-prise : Elle nomme l'utilisation du lâcher-prise lorsqu'un travail est trop compliqué pour un enfant. En effet, s'il n'arrive pas à réaliser une activité, c'est trop tôt pour lui ou elle s'y est mal prise. Ainsi, elle reprendra l'activité plus tard ou elle amènera l'activité en variant les outils et/ou les stratégies d'apprentissage. Cependant, lorsqu'elle constate qu'un enfant se joue de cela, elle peut « sévir » et demander à l'élève de terminer. Toutefois, la posture de lâcher-prise, au sens entendu par Bucheton et Soulé (2009), serait plutôt la réalisation des dossiers dans lesquels les enfants avancent principalement en autonomie.

La posture dite du « magicien » : Elle indique son emploi quand les élèves sont fatigués afin d'attirer leur attention. Cela se déroule plus particulièrement en fin de matinée ou de journée ou parfois entre deux leçons durant lesquelles les élèves doivent se concentrer et plus particulièrement les mathématiques et le français. Pendant ces moments, elle propose du yoga ou des rythmes. Elle utilise également le xylophone lors des transitions et la variation de tonalité afin de capter l'attention des élèves.

Changements de posture : L'enseignante change en continue de posture. Elle précise qu'il est important de ne pas rester figé et de se permettre une évolution constante. Elle évoque un souvenir :

Je me rappelle l'angoisse que j'avais lorsqu'un élève ne pigeait pas, [...] j'ai même dit je m'en rappelle au début que j'enseignais : « Mais tu fais exprès ? » Quand il me répondait la même réponse. Parce qu'au lieu de trouver un autre support, je faisais une redite. Je disais la même chose d'une autre manière. Au lieu d'avoir suffisamment d'outils en moi, je lui redis autrement la même chose. Mais ça sert à rien, il ne comprend pas. Mais ça me déstabilisait à mort. (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

L'enseignante parle de manière douce, posée, elle permet aux élèves un avancement selon leur rythme. Elle cadre lorsqu'il y en a besoin, par exemple si un élève se dissipe et ne travaille pas. Elle valorise régulièrement ses élèves.

La classe B :

La posture de contrôle (voire de contre-étayage) : Rarement voire jamais.

La posture d'accompagnement : Elle l'utilise au travers des dossiers réalisés par les élèves. Elle les laisse chercher dans un premier temps et lorsqu'elle voit qu'un élève a une réelle difficulté, elle intervient ponctuellement sans donner la réponse.

La posture d'enseignement : Elle l'emploie lors d'une explication de départ, par exemple, afin d'aborder un nouveau thème.

La posture de lâcher-prise : Elle réalise une partie des dossiers avec une présentation récurrente des exercices dans le but d'une meilleure autonomie chez les élèves. Elle propose aux élèves l'utilisation de supports de référence avant de venir la questionner.

La posture dite du « magicien » : Elle évoque la lecture des histoires au travers d'une tonalité variée et d'une gestuelle soutenue.

Changements de posture : L'enseignante mixte les postures en fonction des élèves mais aussi selon ses ressentis et son humeur :

[...] je vois s'ils ont des cernes jusque-là je me dis : « Oh ben bon on va pas trop pousser... » C'est en fonction d'une multitude de paramètres qui s'imbriquent comme ça et on essaie de faire pour que ça se passe le plus... le mieux possible. Sans devoir élever la voix... Si j'élève la voix, ça fait de l'effet, car c'est rare, je suis toujours dans un ton assez doux. (B., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

L'enseignante parle doucement et interpelle les élèves bruyants, la classe travaille dans le calme.

La classe C :

La posture de contrôle (voire de contre-étayage) : 20% du temps. Elle souhaiterait être le moins possible dans le contrôle et parfois le contre-étayage et lorsqu'elle le fait, elle s'en rend rapidement compte. Elle l'utilise davantage si un élève est en difficulté et qu'elle ne sait plus comment l'aider.

La posture d'accompagnement : 20% du temps. Elle observe lors des activités et passe vers les élèves lorsqu'elle voit qu'ils ont des difficultés ou sur leur demande.

La posture d'enseignement : 20% du temps. Lors de l'explication des consignes.

La posture de lâcher-prise : 20% du temps. Quand elle constate qu'un élève est capable de faire seul, elle lâche prise et laisse l'élève travailler en autonomie. Les élèves qui ont terminé aident leurs camarades ou alors ils inventent de nouveaux jeux au travers de l'activité en cours, l'enseignante n'intervient pas.

La posture dite du « magicien » : 20% du temps. La variation de la tonalité et l'utilisation du xylophone lors des transitions capte l'attention des élèves.

Changements de posture : Elle change régulièrement de posture durant une leçon. Elle évoque qu'elle peut être simultanément sur deux postures différentes avec deux élèves.

L'enseignante modifie également sa posture en fonction du rythme donné aux leçons : changements réguliers de lieux (grande classe, petite classe, bibliothèque) et de positions (assis « chaise, parterre, pouf », debout, couché) ainsi qu'une variation des groupes (groupes I1-I2 et 3H-4H ensemble puis séparés à plusieurs reprises, puis groupes de deux ou trois élèves). Elle valorise fréquemment ses élèves.

La classe D :

La posture de contrôle (voire de contre-étayage) : Rarement. Elle l'utilise plutôt à l'oralité. Cependant, elle différencie rapidement selon les besoins des élèves.

La posture d'accompagnement : Souvent. Elle synchronise sa voix face à une élève qui parle très doucement et peu. Elle explique plus longuement aux élèves d'I1. Elle aide ponctuellement les élèves qui avancent dans leur dossier.

La posture d'enseignement : Rarement. Lors des explications des consignes.

La posture de lâcher-prise : Souvent. Les élèves autocorrigent quelquefois leurs erreurs au moyen d'un support. Si l'élève a compris, il peut continuer à son rythme dans son dossier.

La posture dite du « magicien » : Souvent. Quand les enfants sont fatigués, elle propose des jeux ludiques et elle capte l'attention des élèves.

Changements de posture : L'enseignante modifie sa posture en rapport au contexte et aux besoins des élèves. Elle nomme un changement de posture selon la phase : découverte, expérimentation, apprentissage, évaluation formative, évaluation sommative, etc.

L'enseignante varie la tonalité en fonction des besoins, douce, plus sèche quand il s'agit d'un comportement à éviter. Elle parle « lentement » et vérifie que ses élèves aient compris le travail à réaliser. Elle valorise régulièrement ses élèves.

Selon Bucheton et Soulé (2009), l'enseignant peut adapter sa posture au cours de l'activité en fonction du sens qu'il lui donne. Sur le terrain, globalement, les enseignantes spécialisées changent de posture selon leurs propres ressources (personnelles et professionnelles), l'activité réalisée et la phase d'apprentissage dans laquelle elle s'inscrit, les groupes d'élèves et leurs besoins (de groupes ou individuels).

La posture dite du « magicien » est fréquemment utilisée au travers d'une variation de tonalité chez les enseignantes en vue de capter l'attention de leurs élèves. En outre, la variation de tonalité peut informer un changement de posture chez les enseignantes, celle-ci semble plus stricte lorsque les enseignantes contrôlent davantage la classe.

Chez trois enseignantes, en réponse à l'hétérogénéité importante de la classe, l'élaboration de dossiers permet une posture de lâcher-prise lorsque les élèves avancent en autonomie et de la sorte, le temps dégagé offre aux enseignantes la possibilité d'utiliser une posture

d'accompagnement ponctuelle et individuelle pour les élèves en ayant besoin. Chez toutes les enseignantes, la posture d'enseignement est peu employée en dehors des explications de la consigne d'une activité, elles cherchent davantage à rendre acteurs les élèves dans leurs apprentissages.

Les enseignantes rencontrées varient constamment leur posture. De plus, elles peuvent être dans une posture de contrôle global mais avec une évolution rapide vers une posture d'accompagnement en gérant les divers niveaux en fonction des besoins d'un groupe ou d'un élève. Les enseignantes semblent utiliser davantage la posture de contrôle lors de la réalisation d'une activité orale bien que rapidement elles interrogent ou donnent du travail à un groupe d'élèves ou individuellement. Cet élément se retrouve aussi lorsque le groupe classe est présent dans son ensemble et cela bien qu'il y ait une ou deux enseignantes. De ce fait, l'hétérogénéité et la pédagogie différenciée paraissent difficilement conciliables avec une posture de contrôle. Une jeune enseignante mentionne toutefois que lorsqu'un élève est en difficulté et qu'elle ne sait plus comment l'aider, elle se dirigera dans cette posture bien qu'elle sache qu'elle n'est pas idéale. Une enseignante expérimentée exprime qu'à ses débuts, elle était plus contrôlante lorsqu'un élève ne comprenait pas une activité. Bucheton et Soulé (2009) soulignent que les jeunes enseignants ont davantage de difficultés à lâcher la posture de contrôle et ceci bien qu'ils en perçoivent les limites.

Comme le mentionnent Bucheton et Soulé (2009), les déplacements fréquents entre ces diverses postures sont plutôt pratiqués par des enseignants expérimentés qui connaissent les savoirs visés et qui se focalisent sur l'observation des élèves dans l'activité. Les enseignantes rencontrées ont pour la majorité de nombreuses années d'expériences. Une enseignante chevronnée explique qu'elle a les objectifs du PER (Plan d'études romand) en tête et qu'elle varie sa posture en fonction des apprentissages à réaliser. Plus généralement, les enseignantes modifient leur posture au fil de la journée selon la dynamique de classe souhaitée ou pour s'adapter aux élèves. D'ailleurs, une enseignante ajoute qu'elle peut employer simultanément deux postures différentes auprès de deux élèves.

4.5. Pédagogies alternatives

La classe A : L'enseignante s'inspire des pédagogies alternatives citées dans la partie théorique, cependant, elle va plus loin :

En fait, pour moi, un enseignant qui arrive un peu à se débrouiller, c'est l'enseignant qui s'est imprégné d'un tas de choses, qui les a... C'est comme la cuisine... Il a des ingrédients et il les cuisine à sa sauce, il les mélange... Et les meilleurs cuisiniers ne sont pas ceux qui prennent la recette de A à Z mais ceux qui peuvent s'adapter parce que dans le frigo ils leur manquent juste le truc que dans la super cuisine il fallait, mais que lui ou elle avec son savoir-faire, va l'intégrer et ça va donner un truc super. (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Il s'agit de s'imprégner des pédagogies alternatives mais plus amplement de rester vive par rapport à ce qui nous entoure (collègues, livres, reportages, formations). En outre, elle mentionne :

Ma collègue, lorsqu'on a fait notre congé de trois mois, elle était dans une école Montessori. Et ce qu'il l'a vraiment impressionnée et qu'elle a voulu absolument intégrer dans notre classe, c'est à chaque fois que tu te lèves, tu mets ta chaise contre la table. Et à son retour, c'était devenu très important pour elle. Alors chacun prend les

choses par rapport à ce qu'il a retenu dans les pédagogies... (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Les pédagogies observées dépendent également de notre sensibilité personnelle. Plus largement, il s'agit de s'inspirer de ce qui nous entoure afin de réaliser notre propre pédagogie.

La classe B : L'enseignante évoque l'utilisation avec parcimonie de matériel Montessori mais ne mentionne aucune pédagogie particulière. Toutefois, elle relève que l'ordre et le rangement sont des éléments importants dans sa pédagogie car cela permet de structurer les élèves :

J'aimerais que les grands cahiers soient côté fenêtre et les petits côté bibliothèque, ça leur apprend qu'on ne mélange pas les petits et les grands car après on ne retrouve pas les petits. (B., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La classe C : L'enseignante indique s'inspirer des différentes pédagogies puisqu'elle en a étudié plusieurs. Néanmoins, ce serait plutôt de manière inconsciente. Elle va plus loin :

[...] j'ai pris des idées un peu à droite et à gauche mais pas forcément que d'une pédagogie ça peut être aussi des enseignants que j'ai visités. Enfin j'ai fait pour me sentir bien dans la classe comme c'est aménagé et puis pas forcément en fonction d'une pédagogie spécifique... (C., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

La classe D : L'enseignante relève qu'il y a des choses exceptionnelles chez tous ces auteurs mais elle n'utilise aucune méthode en particulier :

[...] mais y a aussi des brochures que j'utilise dans le développement, dans la découverte de l'activité ou des choses voilà qui s'inspirent de Montessori. J'ai acheté quelques fichiers et quelques trucs et puis d'autres choses qui ressemblent plus à d'autres auteurs. Mais je n'ai pas choisi une pédagogie spécifique. (D., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction).

Contrairement à la partie théorique dans laquelle les éléments étaient clairement définis en fonction des pédagogies alternatives, sur le terrain, il en est autrement. Les enseignantes mentionnent une connaissance, une inspiration et parfois une pratique relative de ces pédagogies et plus particulièrement celle de Montessori. Cependant, elles vont plus loin afin d'élaborer leurs propres pédagogies. Pour cela, elles sont attentives à ce qui les entoure tels que les pratiques de leurs collègues, les formations, les livres, les documentaires, etc. C'est ainsi qu'elles réalisent une pédagogie qui leur correspond. Une enseignante a évoqué durant l'entretien : « Par contre tu vas faire de la Kottelat, toi ! » (A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction). De ce fait, il convient de ne pas rester figé dans une pédagogie en particulier mais davantage d'évoluer au fil des années en s'inspirant de ce qui nous entoure.

Les pédagogies alternatives choisies constituent ainsi un plus dans l'élaboration d'une pédagogie personnelle conciliant l'envie de mettre au centre l'élève et ses apprentissages et le travail dans une classe d'une grande hétérogénéité.

4.6. Discussion

Toutes les enseignantes spécialisées ont 16 leçons d'enseignement spécialisé au sein de leur classe. Selon l'article 14 de l'Ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) :

1 L'office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) assigne aux communes responsables de la scolarité obligatoire un pool de leçons pour financer

b les autres mesures pédagogiques particulières.

Le pool de leçons mis à la disposition des communes afin de mettre en œuvre les mesures pédagogiques particulières doit être utilisé dans le but de permettre à la majorité des élèves d'atteindre les objectifs du plan d'études de la scolarité obligatoire. [...] Le calcul et la répartition du pool de leçons sont effectués tous les trois ans par l'OECO. [...] Les communes peuvent engager les membres du corps enseignant nécessaires à l'exécution des mesures pédagogiques particulières dans les limites du pool de leçons attribué. (OECO, 2019, p. 49).

Concernant les heures attribuées au programme d'introduction sur deux ans en classe régulière, elles se réalisent la façon suivante :

Le pool de leçons OMPP ne prévoit pas de leçons spécifiques pour ces mesures. En cas de besoin, les élèves ou les membres du corps enseignant bénéficient du soutien d'un enseignant ou d'une enseignante spécialisée. (OECO, 2019, p. 50).

La mise en œuvre de l'OMPP et des concepts définis par les communes incombe aux écoles, sous la responsabilité des directions qui en assument la conduite en termes de pédagogie et de personnel. (OECO, 2019, p. 52).

La possibilité d'utiliser une partie des leçons OMPP pour le co-enseignement accroît par ailleurs la marge de manœuvre des directions d'école en matière de gestion des ressources. Le recours au co-enseignement est dès lors possible sans procédure d'autorisation spécifique, comme cela est également le cas pour les interventions de courte durée. (OECO, 2019, p.36).

Ces étapes permettent une répartition des leçons entre les différentes communes, écoles puis la direction de l'établissement scolaire réalise l'attribution finale du nombre d'heures d'enseignement spécialisé. Il peut ainsi y avoir certaines variations au niveau des heures en enseignement spécialisé attribuées au sein de ces classes.

Quant aux enseignantes régulières, elles travaillent entre 21 et 27 leçons par semaine. Le nombre de leçons réalisées par l'enseignante spécialisée et l'effectif n'expliquant pas cette différence d'écart, cet aspect-ci entre également en corrélation directe avec les choix des différentes directions des établissements scolaires et la manière dont ils choisissent de répartir les heures au sein de leur établissement.

La majorité des classes fonctionne au travers d'un binôme d'enseignantes. Pour cela, soit l'enseignante régulière travaille à 100%, soit l'enseignante spécialisée complète avec des leçons régulières. Cet aspect limite le nombre d'intervenantes et de ce fait les contraintes organisationnelles qui y sont liées. En outre, chaque classe a défini la préparation du travail entre les deux enseignantes. En règle générale, l'enseignante spécialisée prépare pour les élèves d'Introduction et l'enseignante régulière pour les 3H et 4H. Une enseignante spécialisée prépare en plus pour les 3H mais elle a un 100 % au sein de la classe et dix leçons en régulier,

ce qui représente davantage de périodes régulières par rapport aux autres enseignantes spécialisées.

Bien que le nombre d'élèves varie d'une classe à l'autre, le nombre d'élèves en Introduction est proche, soit entre 6 et 7 élèves. L'enseignante spécialisée prépare les leçons puis enseigne principalement à ses élèves (I1 et I2) pour le français et les mathématiques. Cet élément lui permet d'accompagner un petit groupe avec un soutien plus intense des élèves qui réalisent leur 3H sur deux ans. De plus, chaque classe dispose de deux salles, offrant la possibilité de travailler aussi bien en plénum que sous forme de groupes restreints et d'apporter une réponse aux besoins de chacun ou de chaque groupe tout en gardant une cohésion de classe, un sentiment d'appartenance au groupe classe. Les projets communs d'apprentissage ou de vie de classe sont essentiels. Chaque élève réalise alors l'activité en fonction de ses compétences (Gabriel, 2019). L'espace semble être un élément important dans la gestion d'une classe d'une grande hétérogénéité. Selon San Martin (2015), l'organisation spatiale est établie durant les premières semaines de l'année scolaire. Les enseignants prennent en compte le nombre d'élèves, le comportement et les capacités scolaires de chacun. Ces éléments permettent une planification de l'enseignement en évitant un rassemblement d'élèves considérés comme perturbateurs ou à penser la place d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'hyperactivité en évitant les distractions, par exemple, en les plaçant à proximité d'une porte. L'organisation des tables revêt ainsi son importance dans la gestion de la discipline, des apprentissages et plus généralement dans l'activité d'enseignement. Des recherches en proxémie, interrogent la place de la distance dans les interactions didactiques maître-élève. L'enseignant garde une distance plus ou moins conscientisée avec les élèves et celle-ci est nommée en quatre types d'interactions :

- **l'interaction "publique"** où l'enseignant se place souvent au même endroit afin de donner les consignes ou pour contrôler les élèves ;
- **l'interaction "sociale"** où la distance diminue lorsque l'enseignant se déplace vers des petits groupes d'élèves ;
- **l'interaction "personnelle éloignée"** où se produit une distance appelée "à bout de bras" ; et
- **l'interaction "personnelle proche"** où il y a une relation d'aide. En classe, l'enseignant passe constamment d'un type de relation à un autre. Ces changements peuvent être conscients ou non. (San Martin, 2015, p. 69-70).

L'espace peut être modifié au fil de l'année scolaire selon la dynamique souhaitée, par exemple : les bancs sont placés en îlots avec des niveaux différents (facilite l'entraide entre les élèves), les bancs sont en îlots avec des niveaux semblables (l'enseignante garde une interaction « sociale » avec les groupes de niveaux mais peut se diriger vers une interaction « personnelle éloignée » auprès d'un groupe ayant des difficultés voir « personnelle proche » pour un élève qui en a besoin). Les bancs en îlots facilitent le partage entre les élèves contrairement au placement des bancs en rang. Lors de la visite des classes, dans toutes les salles principales, les bancs sont mis en rang, quant aux deuxièmes salles, les bancs sont davantage disposés en îlots. Cela définirait-il l'approche adoptée lors de l'enseignement en plénum versus par petits groupes ? Selon Carron (2012), la gestion de la classe revêt deux dimensions : pédagogique et organisationnelle (dont l'organisation spatiale de la classe fait partie). Ces deux éléments interagissent et de ce fait, l'aménagement de l'espace est en lien étroit avec l'enseignant et la pédagogie de ce dernier. Les dispositions en rang des tables étaient déjà utilisées il y a de nombreuses décennies. A cette époque, l'enseignant était garant du savoir et les élèves peu sollicités. Cependant, les temps évoluent et la réalisation d'une pédagogie mettant au centre l'élève et ses apprentissages semble passer par une restructuration de

l'espace. En effet, une participation active chez les élèves demande un placement des bancs réfléchi permettant les échanges, la collaboration et le travail en petits groupes. Les bancs placés en îlots pourraient être une possibilité. En outre, comme indiqué précédemment, travailler en commun ne veut pas dire la réalisation obligatoire d'une activité semblable ou un objectif identique pour tous les élèves, d'où également une réflexion à se poser quant au placement des bancs dans les salles.

Concernant les leçons durant lesquelles les élèves réalisent des activités similaires, elles ont lieu davantage pendant les branches dites « secondaires ». Néanmoins, là encore, les évaluations en environnement, en dessin, en gymnastique, en chant, etc. peuvent différer selon le niveau scolaire de l'élève. Dans certaines classes, des activités ponctuelles liées au français et aux mathématiques sont envisageables et plus particulièrement au travers d'une thématique commune, par exemple, tous doivent effectuer un jeu de logique. Chaque groupe d'élèves, répartis généralement selon le niveau, dispose d'outils divers, parfois similaires, dans le but d'atteindre l'objectif fixé, ici la réalisation du jeu. Il est également possible d'avoir une thématique commune à la classe et chaque groupe dispose d'objectifs différents selon les niveaux et ainsi d'outils davantage variés afin d'y parvenir. Bien que les groupes soient plutôt fixes au travers des quatre niveaux de la classe, un mélange d'élèves est toujours possible à certains moments et plus généralement lors des activités orales, ce qui permet facilement d'interpeller les élèves selon leurs forces et leurs faiblesses. Cependant, la mixité des élèves entre les groupes semble plus soutenue lorsque les enseignantes perçoivent l'hétérogénéité plutôt comme positive et bien que l'expérience aide à la perception positive au travers d'un travail réalisé au fil des années, celle-ci ne fait pas tout puisqu'une enseignante expérimentée la conçoit plutôt comme négative. Dans cette classe, les élèves sont moins mélangés et aucun co-enseignement n'est réalisé.

Au niveau de l'hétérogénéité, un autre élément ressort, un élève ayant des difficultés semble plus avantagé qu'un bon élève à fréquenter ce type de classe. En effet, les avantages pour les « bons » élèves paraissent moins visibles. En prenant en compte cet aspect, il convient à chaque enseignante d'être attentive et de stimuler ses « bons » élèves afin qu'ils aient des activités adaptées.

Avec l'expérience, chaque enseignante élabore sa propre pédagogie et celle-ci évolue au fil des années, même pour les deux enseignantes proches de la retraite. La pédagogie changeant en général rapidement, il est important de garder une ouverture sur le monde, en s'inspirant de ce qui nous entoure. Les pédagogies alternatives peuvent être une possibilité mais elles ne sont pas suffisantes lorsque l'on ne souhaite pas rester figé dans une manière de faire. Il convient par exemple, d'échanger avec les collègues nos pratiques ou pourquoi pas d'organiser des visites mutuelles de classes, de se former dans les domaines appréciés et ceux qui interrogent mais aussi de lire des livres ou de visualiser les documentaires, etc. De nouvelles connaissances permettent une amélioration de sa pratique professionnelle.

Afin d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des élèves, deux éléments ressortent chez les enseignantes rencontrées : la séparation fréquente entre l'enseignante spécialisée et l'enseignante régulière des élèves d'Introduction et des 3H-4H lors du français et des mathématiques ainsi que la création de dossiers dans lesquels chaque élève avance à son rythme. Ces aspects semblent favoriser l'accompagnement de chaque enfant selon ses besoins bien qu'il n'y ait pas un parcours individualisé pour chacun, l'objectif étant que tous atteignent au moins les attentes fondamentales de la fin du cycle 1 (fin de la 4H). Raison pour laquelle, il est important d'avoir une bonne collaboration entre les deux enseignantes concernant les domaines traités et les forces et faiblesses de chaque élève puisque l'enseignante régulière

reprenra les anciens élèves d'Introduction lorsqu'ils arriveront en 4H. En outre, les enseignantes utilisent la manipulation, des jeux du commerce ou créés par leurs soins afin de parfaire une connaissance ou d'apporter un autre outil en vue de parvenir à l'objectif fixé. Les temps de jeux libres semblent importants pour les élèves d'Introduction qui manquent souvent de maturité et qui ont encore besoin de jouer.

Dans les classes observées, la pédagogie différenciée s'élabore avec une variation des outils considérable et des situations d'apprentissage diverses dans le but d'amener aux élèves un large choix d'appropriation des savoirs communs tout en répondant aux faiblesses et aux forces de chacun. Néanmoins, une question se pose, l'aménagement des bancs, par exemple en îlots, permettrait-il de réunir physiquement les groupes à certains moments et ainsi d'installer une collaboration plus étroite durant le français et les mathématiques ? Ce questionnement n'a pas de réponse pour l'instant mais il pourrait être une piste afin d'apporter davantage de mouvements au sein des groupes et peut-être une réponse plus détaillée aux niveaux variés des élèves à l'intérieur même d'un groupe. En effet, un élève n'a pas forcément un niveau identique en français et en mathématiques. Toutefois, dans ce cas, il faudrait prendre en considération le facteur « bruit » et peut-être réévaluer la manière dont l'enseignant parle. Dans une classe visitée, l'enseignante parlait doucement, ceci n'empêchait pas les élèves impliqués de comprendre et ne dérangeait pas les élèves au travail.

La pédagogie différenciée au sein de classe est un mixte entre la pédagogie successive et simultanée et cela aussi bien lorsque les élèves sont en plénum qu'en petits groupes puisqu'à l'intérieur de ces petits groupes (I1 et I2 / 3H et 4H), deux groupes sont souvent formés. Selon les situations, la pédagogie successive sera préférée à la pédagogie simultanée et inversement. Cependant, il n'y a pas de constante et cela varie grandement, par exemple contrairement à la théorie, un type de pédagogie ne peut pas être attribué à l'explication d'une consigne. En effet, les consignes peuvent être réalisées avec la pédagogie successive lorsque I1 et I2 ont un objectif identique et simultanée si ces deux groupes ont des objectifs différents. La pédagogie successive ou simultanée est pensée en fonction d'un objectif commun ou individualisé selon les groupes puis se décline parfois encore selon les besoins de chaque élève au sein d'un même petit groupe (I1 versus I2). Cependant, bien qu'elle puisse être simultanée à l'intérieur d'un groupe, l'objectif final reste identique, il sera simplement découpé en de petits objectifs.

La posture des enseignantes varie continuellement entre les cinq postures présentées bien que les postures de contrôle et d'enseignement soient moins utilisées. D'une part, il s'agit d'enseignantes avec de nombreuses années d'expérience et selon Bucheton et Soulé (2009), avec les années, les enseignants lâchent davantage ces postures puisqu'elles remarquent qu'elles ne sont pas idéales pour répondre aux besoins divers et variés des élèves. Cela passe toutefois par une bonne connaissance du programme scolaire et une préparation d'outils considérable qui se construit au fil des années d'enseignement. D'autre part, l'utilisation de la pédagogie différenciée en vue d'apporter une réponse à l'hétérogénéité de la classe ou des groupes de la classe, laisse peu de place à l'utilisation régulière de ces postures qui requiert soit une avancée en synchronie de la classe, soit un placement de l'enseignant comme un garant du savoir. De la sorte, les dossiers réalisés par une majeure partie des enseignantes permettent non seulement d'apporter une réponse à l'hétérogénéité de la classe mais aussi une variation de la part des enseignantes entre deux postures essentielles dans une pédagogie différenciée : la posture de lâcher-prise afin que les élèves travaillent en autonomie et la posture d'accompagnement dans le but de répondre à des besoins plus individualisés. En outre, lors de l'explication d'une consigne, les enseignantes peuvent être dans une posture d'enseignement mais elles glissent rapidement vers une posture d'accompagnement selon les besoins d'un

groupe ou d'un élève. Parfois, l'emploi de deux postures simultanément auprès de deux élèves voire deux groupes est envisageable.

Les dossiers représentent un bon moyen de concilier l'hétérogénéité des élèves, la pédagogie différenciée et de permettre aux enseignantes un changement de posture en fonction des besoins des élèves. Cependant, y-t-il encore d'autres moyens d'y parvenir ? Selon Feyfant (2016) quatre dispositifs de différenciation sont possibles. Le premier est une **différenciation des contenus d'apprentissage** au travers d'un « programme-noyau ». Il s'agit d'une « pyramide de planification » qui permet à l'enseignant un croisement des contenus et des besoins des élèves. Dans la pratique de l'enseignant, l'auteure cite les possibilités suivantes :

- offrir des textes selon le niveau de lecture des élèves ;
- offrir du matériel supplémentaire ;
- fournir des référentiels et des outils organisationnels ;
- exploiter l'interdisciplinarité des notions et des concepts ;
- encourager l'utilisation du numérique ;
- offrir des occasions de travailler en équipe ;
- enseigner ou consolider des concepts de base à la suite d'évaluation diagnostique ;
- proposer de travailler avec un matériel différent pour une même tâche. (Feyfant, 2016, p. 10-11).

Le deuxième dispositif consiste à une **différenciation des processus dans les apprentissages**. Il s'agit des moyens utilisés par les élèves afin de comprendre les contenus visés. Pour ce faire, le tutorat (parrainage), monitorat, travail en ateliers, l'accompagnement, etc. sont privilégiés puisqu'ils prennent en considération le rythme d'apprentissage de l'élève. L'utilisation de différentes stratégies d'apprentissage est également nommée. Dans la pratique, il est possible de :

- offrir un niveau de soutien approprié (par l'adulte ou par les pairs) ;
- mettre en place des activités de réinvestissement dans des centres d'apprentissage ;
- maintenir un rythme d'apprentissage qui permet de garder l'attention des élèves ;
- poser des questions qui aident à développer les habiletés supérieures de la pensée ;
- faire appel à la métacognition (retour sur les apprentissages, stratégies efficaces utilisées) ;
- favoriser les échanges d'idées et d'opinions ;
- varier le temps alloué à une tâche (opportunité d'un soutien supplémentaire pour les élèves en difficulté, d'un encouragement aux élèves souhaitant approfondir un sujet). (Feyfant, 2016, p. 12).

Le troisième dispositif représente une **différenciation des productions des élèves**. Les travaux de chacun indiquent ce que l'élève a compris ou appris et permettent de comprendre la manière dont il utilise et représente l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire.

La différenciation consiste à donner le choix des supports, des outils, selon les activités, mais aussi de moduler le format ou le type de travail au sein d'une même activité, le

but étant que les élèves atteignent l'objectif fixé, à savoir (dé)montrer l'acquisition de connaissances ou compétences attendues. (Feyfant, 2016, p. 13).

Dans la pratique, il est possible de :

- cibler des objectifs précis à atteindre (ex. : rédiger un récit dont le sujet est libre) ;
- permettre des productions variées à divers niveaux de complexité ;
- offrir la possibilité à l'élève de montrer sa compréhension sous différentes formes (ex. : présentation orale, débat, exposé) ;
- offrir la possibilité de montrer ses apprentissages au moyen de supports variés (ex. : présentation multimédia, croquis au tableau) ;
- autoriser les productions individuelles et en petits groupes ;
- utiliser des modalités d'évaluation par gradation des compétences. (Feyfant, 2016, p. 13).

Le quatrième et dernier dispositif évoque une **différentiation de la structuration du travail en classe**. L'environnement de travail facilite la différenciation des apprentissages qui passe par une organisation du temps et de l'espace (dispositions des bancs, accès aux ressources), en facilitant le travail en groupes ou créant un calendrier des activités évolutif et adaptable. La multiplication des dispositifs permet d'éviter un excès d'homogénéité ou d'hétérogénéité : groupe de besoin, groupe de niveau-matière, groupe homogène, groupe hétérogène, binôme, travail individuel. L'utilisation du groupe de besoin est à nouveau mise en évidence :

[...] est un mode de répartition qui permet aux élèves de travailler pour l'essentiel en groupes hétérogènes et ponctuellement en groupes homogènes sur certaines matières (l'exemple le plus souvent cité étant celui de l'apprentissage des langues). « La répartition entre ces groupes se fonde sur la progression dans la matière concernée, et non sur les acquis scolaires globaux » (Galand, 2009). L'intérêt de ces groupes de besoin ponctuels est de pouvoir adapter les contenus d'enseignement, en les articulant à la progression des élèves dans la matière. On note un gain d'apprentissage sans pour autant que l'écart entre élèves soit réduit. (Feyfant, 2016, p. 13).

Ce procédé permet d'éviter une stigmatisation qui pourrait s'inscrire entre les élèves d'Introduction et les élèves de 3H-4H et l'organisation du travail en classe peut être réalisée par exemple, sous forme d'ateliers. De la sorte, ici encore, il est préférable de disposer les tables en îlots afin de faciliter les échanges entre les élèves et la création de groupes variés.

Dans la pratique, il est possible de :

- prérequis : connaître les élèves, ne pas s'attarder forcément sur les plus faibles ;
- connaître les dispositifs possibles de différenciation : le choix dépend de l'intention de l'enseignant.e et du besoin de l'élève ;
- maîtriser le programme de formation (différenciation des contenus) ;
- fournir des textes qui reflètent une diversité de cultures et modèles familiaux ;
- travailler en équipe, par cycle (sur le temps long) ;
- aménager des espaces de calme ou propices à la collaboration ;
- définir avec les élèves des modalités de travail différentes (permettre de bouger ou de rester calme, selon les situations et les élèves). (Feyfant, 2016, p. 14).

La majorité des propositions pratiques de ces quatre dispositifs de différenciation a été évoquée ou observée à un moment donné lors des visites des classes. Toutefois, elles permettent de résumer et d'approfondir quelques éléments essentiels et peut-être moins relevés sur le terrain, du fait d'une séparation fréquente des groupes I1-I2 versus 3H-4H. Il convient de reprendre quelques propositions pratiques de différenciation pour un travail avec tous les élèves de la classe. De nombreuses possibilités s'offrent et plus particulièrement pour le français : rédiger un récit dont le sujet est libre ou des productions variées en ciblant des objectifs selon les élèves ou un groupe d'élèves, réaliser des productions individuelles et en petits groupes, offrir divers textes en rapport au niveau de lecture de chacun, donner la possibilité pour l'élève de montrer sa compréhension sous différentes formes aussi bien orale, exposée, écrite ou débat. Etant donné que les rythmes des élèves ne sont pas les mêmes, il convient de varier le temps attribué à une tâche au travers d'un soutien supplémentaire aux élèves en difficulté et d'un encouragement aux élèves souhaitant approfondir un sujet. Il s'agit également de permettre aux élèves l'utilisation de référentiels et du numérique pour un travail plus autonome et de définir avec les élèves des modalités de travail différentes qui permettent de bouger ou de rester calme, selon les leçons et les besoins des élèves qu'ils soient ou non en Introduction. De plus, l'exploitation de l'interdisciplinarité pour les notions et concepts importants permettent une répétition et une meilleure intégration de ces éléments.

En 2013, Grandserre (cité par Feyfant, 2016) donne des conseils aux futurs enseignants :

Pour différencier le travail des élèves, on doit actionner tous les leviers d'une classe : le temps (en donner plus ou moins) ; la difficulté (graduer le travail autour d'une même notion avec des exercices différents) ; les outils (autoriser ou pas le dictionnaire, le cahier de leçons, les anciens exercices, les affichages ...) ; la quantité (plus ou moins de travail à faire en un même temps) ; les aides (avec ou sans celles de l'adulte ou des camarades) ; l'autonomie (un travail aux étapes indiquées ou pas), l'organisation (temps de travail collectif et individuel). (Grandserre, 2013, cité par Feyfant, 2016, p. 16).

Inverser l'idée qu'on se fait du travail collectif en classe : non pas une tâche que ne finissent jamais les derniers mais un travail que tout le monde réalise, la différenciation intervenant pour ceux qui ont réussi le plus vite au travers d'activités en autonomie : approfondir par un autre exercice ; écrire un texte libre qu'on présentera à la classe ; effectuer des recherches pour un exposé à venir ; [...] fabriquer un exercice ou un jeu en lien avec le travail collectif ; [...]; lire en silence (notamment pour préparer une présentation d'ouvrage à la classe) ; [...]; faire des jeux d'entraînement sur l'ordinateur ; rédiger son courrier pour les boîtes aux lettres de la classe (propositions, problèmes, félicitations...) ; [...], avancer dans son plan de travail notamment dans les fichiers de lecture ou de maths ; faire des jeux : sudoku, mots mêlés, mots croisés, charades ; aller aider les autres qui le demandent et sans faire à leur place. (Grandserre, 2013, cité par Feyfant, 2016, p. 17).

Avec cet auteur, on retrouve en partie les éléments cités par Feyfant (2016). Cependant, une idée intéressante émerge au niveau du travail collectif sur une tâche identique en l'envisageant différemment. La tâche est réalisée par tout le monde, quant à ceux qui ont terminé rapidement, ils approfondissent cette activité ou une autre activité en autonomie au travers de divers outils. Dans la pratique, ce type de différenciation est plutôt envisagé entre un groupe d'année scolaire identique. Les I1 et les 4H pouvant difficilement réaliser une tâche similaire en français ou en mathématiques en regard d'objectifs fondamentalement différents.

En conséquence, il convient de relever qu'il n'est pas toujours aisé de passer de la théorie à l'action. Pour ce faire, Feyfant (2016) propose :

- définir les notions et habiletés fondamentales du programme d'études ;
- endosser la responsabilité de la réussite de l'apprenant ;
- encourager le respect entre les apprenants ;
- prendre conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève ;
- développer une gestion de routines de classe favorisant la réussite ;
- aider les élèves à devenir des partenaires efficaces de leur propre succès ;
- élaborer des routines d'enseignement souples ;
- accroître son répertoire de stratégies d'enseignement ;
- réfléchir au progrès individuel des élèves tout en gardant en tête leur développement personnel et les objectifs du programme d'études. (Feyfant, 2016, p. 18).

De ce fait, la réalisation d'une pédagogie différenciée efficiente est un long processus qui renvoie à des savoirs complexes exigeant de la patience et de la rigueur. A cela s'ajoute les risques d'une sensation de perte de contrôle, d'un sentiment de travailler avec l'imprévu et de la difficulté à trouver du temps et des idées. De plus, l'aspect chronophage des pratiques différenciées est relevé au travers de la préparation, de l'anticipation et d'investissements importants. Pour conclure, cela exige de la créativité, de l'imagination ainsi qu'une réflexion pédagogique, une remise en question et une flexibilité.

Conclusion

Après avoir réalisé la partie analyse et interprétation des résultats, il convient dès lors de conclure ce travail avec le bilan de cette recherche.

Mise en lien avec les hypothèses et la question de recherche

Au travers de ce point, je reprends les hypothèses de départ tout en me référant aux analyses et résultats vus précédemment, ceci dans le but de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses. Puis, je pose à nouveau la question de recherche en apportant des éléments de réponse faisant suite à ce travail.

HYPOTHESE 1 :

L'hétérogénéité au sein d'une classe avec programme d'introduction est importante et sa perception globale pour les apprentissages ressentie comme positive par l'enseignant permet l'élaboration d'une pédagogie différenciée efficiente.

Cette hypothèse est confirmée. Sur les quatre enseignantes rencontrées, les trois enseignantes percevant l'hétérogénéité comme plutôt positive réalisent davantage d'échanges entre les élèves au niveau des groupes et des apprentissages. Elles effectuent également plus de co-enseignement et sont plus flexibles quant aux élèves qui leur sont attribués. C'est au travers de cette souplesse que la pédagogie différenciée est utilisée de manière plus efficiente et répond plus précisément aux besoins d'une classe hétéroclite en conciliant d'une part les spécificités de chacun et d'autre part un esprit de classe, de communauté. Cependant, un autre aspect est également à prendre en compte, selon une majorité d'enseignantes. Les années d'enseignement permettent de mieux appréhender l'hétérogénéité de ce type de classe et d'anticiper les situations d'apprentissage et les outils (déjà partiellement élaborés) des préparations futures. Ces éléments semblent aboutir à une pédagogie différenciée davantage efficiente.

HYPOTHESE 2 :

L'utilisation de la pédagogie différenciée pour les classes avec programme d'introduction peut être réalisée sous différentes formes.

Cette hypothèse est confirmée. L'utilisation de la pédagogie différenciée constitue un mixte entre la pédagogie successive et simultanée. Les enseignantes ne se restreignent pas à l'utilisation d'une forme de pédagogie et celle-ci varie aussi bien lorsque les élèves sont en plénum qu'en petits groupes, puisqu'à l'intérieur de ces petits groupes, deux groupes sont régulièrement établis (I1 et I2 / 3H et 4H). Selon les moments, la pédagogie successive sera privilégiée à la pédagogie simultanée et inversement mais aucune constante n'est perçue et cela varie grandement. Contrairement à la théorie, il est difficile d'attribuer un type de pédagogie à un événement, par exemple : l'explication d'une consigne peut être réalisée aussi bien avec la pédagogie successive lorsque tout le groupe a un objectif identique que simultanée lorsque le groupe a des objectifs différents. La forme de pédagogie différenciée est plutôt choisie en fonction d'un objectif commun ou individualisé selon les groupes puis se décline parfois encore selon les besoins individuels.

HYPOTHESE 3 :

La posture de l'enseignant favorise l'utilisation efficiente de la pédagogie différenciée.

Cette hypothèse est confirmée. Les enseignantes rencontrées varient en continu leur posture et ne sont aucunement figées dans une ou plusieurs postures. Toutefois, les postures de contrôle et d'enseignement sont moins utilisées puisque les enseignantes remarquent que ces postures ne sont pas idéales pour répondre à l'hétérogénéité de la classe, y compris pour l'enseignante percevant l'hétérogénéité de manière plus négative. En effet, l'hétérogénéité de la classe ou des groupes de la classe laisse peu de place à une utilisation régulière de ces deux postures qui requièrent soit une avancée en synchronie de la classe, soit un placement de l'enseignante comme garante du savoir. Néanmoins, le recul face à ces postures passe également par une connaissance du programme scolaire approfondie ainsi qu'au travers d'une préparation importante de situations d'apprentissage et d'outils réalisés au fil des années d'enseignement. En outre, les dossiers réalisés par une majeure partie des enseignantes offrent non seulement une réponse à l'hétérogénéité de la classe mais également aux enseignantes la possibilité d'une variation entre deux postures essentielles lors de la réalisation d'une pédagogie différenciée : la posture du lâcher-prise afin que les élèves soient davantage autonomes et capables de réaliser la tâche demandée seul et la posture d'accompagnement dans le but d'apporter une réponse aux besoins individuels. De la sorte, la posture des enseignantes favorise l'utilisation d'une pédagogie différenciée même chez l'enseignante percevant l'hétérogénéité de manière plus négative. Toutefois, chez cette dernière, elle n'est pas aussi ancrée puisque les groupes sont souvent séparés de manière distincte, c'est-à-dire, selon les niveaux scolaires des élèves.

QUESTION DE RECHERCHE :

Comment appliquer la pédagogie différenciée de manière efficiente afin de répondre au mieux à l'hétérogénéité entre les élèves fréquentant les classes régulières avec programme d'introduction biennoises ?

Pour répondre à la question de recherche, plusieurs facteurs ont été observés :

Le premier facteur concerne les **enseignantes**. Les enseignantes titulaires de la classe sont au nombre de deux (une enseignante régulière et une enseignante spécialisée). Cet aspect semble diminuer d'une part les contraintes organisationnelles (moins d'intervenants doivent se concerter) et d'autre part favoriser la collaboration entre les enseignantes (concordance de deux plannings uniquement). Cependant, il est important de mentionner que plus la collaboration est étroite entre les enseignantes, plus la pédagogie différenciée est efficiente. En effet, dans cette situation, les enseignantes échangent davantage et co-enseignent plus régulièrement, ce qui permet d'offrir des activités communes et spécifiques en fonction des besoins du groupe classe, des petits groupes ou de chacun. Toutefois, la préparation des activités est divisée pour les branches principales afin d'optimiser le temps mais celle-ci peut se réaliser sur une thématique identique lorsque des activités de groupe sont programmées ou de manière plus ciblée lors des activités en petits groupes voire individuelles.

Le deuxième facteur est la **répartition des groupes**. Bien que les élèves fréquentant le programme d'introduction soient attribués davantage à l'enseignante spécialisée et les élèves suivant le cursus ordinaire à l'enseignante régulière, le travail en plénum ainsi qu'une perméabilité entre les groupes sont essentiels. Ils permettent d'une part, l'accomplissement d'un travail commun avec le sentiment d'appartenance au groupe classe, bien que les objectifs puissent être différents et d'autre part, la réalisation à certains moments d'apprentissages spécifiques au travers de petits groupes (notions non-acquises, approfondissement d'un sujet, etc.). Néanmoins, afin de faciliter la gestion de ces différents groupes, un élément est à prendre

en compte : **l'espace**. Toutes les classes ont deux salles, ce qui permet aux enseignantes de travailler également en petits groupes dans un endroit calme, par exemple lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une nouvelle notion. En outre, il convient également de réfléchir à la disposition générale des élèves selon la dynamique souhaitée. Il est possible d'éviter un rassemblement des élèves perturbateurs, de privilégier des endroits plus calmes pour les élèves ayant un déficit de l'attention mais aussi de proposer une disposition des bancs en îlots afin de favoriser la collaboration entre les élèves, élément primordial dans une pédagogie différenciée puisque dans ce cas, les élèves peuvent s'entraider et l'enseignante ne représente pas l'unique source du savoir.

Le troisième facteur concerne les **apprentissages**. Différencier les apprentissages est possible au travers des groupes mais également selon des tâches à effectuer. Dans ce cas, la création de dossiers d'apprentissage est un outil pour y parvenir. Les dossiers permettent aux élèves un travail en fonction de leur niveau sans individualiser (possibilité d'ajouter ou de tracer-enlever un exercice, une fiche) une avancée selon leur rythme et de manière autonome.

En outre, l'utilisation du matériel à manipuler, les jeux réalisés par les enseignantes et ceux du commerce offrent d'autres possibilités aux élèves d'atteindre un objectif fixé. Cependant, il semblerait important de privilégier des jeux progressifs dans une classe d'une grande hétérogénéité. Cela permet de réduire la quantité de jeux à disposition qui peut rapidement augmenter, tout en favorisant l'échange entre les élèves de divers niveaux. Dans les classes régulières avec programme d'introduction, la pédagogie différenciée est réalisée au travers d'une variation d'outils considérable et des situations d'apprentissage diverses. Ces éléments offrent aux élèves un choix d'appropriation étendu des savoirs communs tout en répondant aux faiblesses et aux forces de chacun.

Le quatrième facteur est lié à la **pédagogie différenciée** qui est aussi bien représentée par la pédagogie différenciée successive que simultanée. Dans ces classes, la pédagogie utilisée varie fortement mais elle est toutefois en lien avec la constitution de groupes homogènes ou hétérogènes et plus précisément au travers de la réalisation d'objectifs communs (pédagogie successive) ou plus individualisés (pédagogie simultanée) selon les groupes d'élèves ou un élève en particulier. Cependant, les objectifs à atteindre pour la fin de la 4H sont identiques pour tous les élèves. En effet, ce sont les outils, les situations d'apprentissage et le temps imparti (entre 2 et 3 ans pour les élèves avec programme d'introduction) qui diffèrent.

Le cinquième facteur est en lien avec la **posture des enseignantes**. Bien que les cinq postures soient utiles dans l'enseignement, les postures de lâcher-prise et d'accompagnement semblent être des postures plus favorables lorsque la prise en compte de l'hétérogénéité d'une classe est souhaitée et qu'une pédagogie différenciée est réalisée.

Néanmoins, pour l'emploi de ces deux postures, l'expérience est essentielle car elle permet une meilleure connaissance du programme scolaire et l'élaboration de nombreux outils d'enseignement et situations d'apprentissage. Ces éléments offrent à l'enseignante plus de place pour répondre aux besoins multiples et variés des élèves.

Pour conclure, la théorie amène encore quelques pistes à privilégier pour la réalisation d'une pédagogie adaptée à une classe fortement hétérogène. La différenciation des contenus d'apprentissage réalisée au travers d'un « **programme-noyau** » permet à l'enseignante un mélange entre les contenus et les besoins des élèves ainsi qu'une différenciation de la structuration du travail qui passe notamment par une organisation adéquate du temps et de l'espace et encore une fois par des outils et des situations d'apprentissage variés. Les rythmes des élèves étant différents, il convient de modifier le temps proposé pour une tâche en offrant

un soutien supplémentaire aux élèves en difficulté et en permettant aux élèves avancés l'approfondissement d'un sujet. L'interdisciplinarité est mise en avant pour les notions et concepts importants offrant une répétition et une meilleure intégration de ces éléments.

Autoévaluation critique de la démarche, perspectives et recommandations

Au travers de ce travail, je souhaitais répertorier les différentes pratiques au sein des classes régulières avec programme d'introduction biennoises afin de brosser un portrait de ce qui se fait dans ce type de classe. Le but était un rassemblement des éléments essentiels à l'élaboration d'une pédagogie différenciée efficace (efficace, simple et réalisable) au sein des classes hétérogènes-multiniveaux et plus particulièrement pour ma classe. Toutefois, un élément essentiel était de relever en priorité des idées qui concilient d'une part les spécificités de chacun et d'autre part un esprit de classe, de communauté. Cet aspect m'a permis de recentrer ma recherche puisque l'idée d'établir une description des pratiques était intéressante mais ambitieuse.

Au fil de ma recherche, un élément important a bouleversé ce travail. Dans un premier temps, j'avais réalisé cette recherche en nommant les classes régulières avec programme d'introduction biennoises : classes d'introduction. Cependant, en discutant par la suite concernant certains de mes questionnements avec la responsable de ces classes biennoises, Mme Magali Clénin-Wahli, j'ai constaté qu'une différence a lieu entre les classes d'introduction du canton de Berne et les classes régulières avec programme d'introduction de la ville de Bienne. Toutefois, sur le terrain, les enseignantes les dénomment par raccourci classes d'introduction alors qu'il s'agit bien au niveau théorique des classes régulières avec programme d'introduction. Raisons pour lesquelles, durant les entretiens, il est parfois mentionné par les enseignantes et moi-même : classes d'introduction pour les classes régulières avec programme d'introduction biennoises.

Une difficulté réelle a été de vouloir lister les pratiques globales des classes puisque la complexité des pratiques professionnelles liée au fait que la classe est constituée de deux enseignantes a été sous-estimée. Ainsi, la pédagogie différenciée peut varier selon qu'une enseignante intervienne seule, les enseignantes co-enseignent, les enseignantes prennent en charge individuellement des petits groupes distincts. Ces éléments engendrent des dynamiques variées qui n'ont pas toutes pu être prises en compte durant cette recherche. Il pourrait être intéressant d'intégrer le travail de l'enseignante régulière pour une recherche future.

Ce travail se limite aux classes régulières avec programme d'introduction biennoises. Il serait captivant de prolonger cette recherche auprès des cycles élémentaires qui se développent actuellement au sein de la ville de Bienne et qui pourraient un jour remplacer ce type de classe. En effet, la collaboration étroite entre deux classes de 1H-2H et 3-4H permettrait tout à fait d'intégrer les élèves qui ont davantage de difficultés et qui suivent actuellement le programme d'introduction. Les données de base étant semblables (degrés multiples et plusieurs enseignantes), ce travail pourrait constituer un point de départ pour une nouvelle recherche.

Concernant les pédagogies alternatives, malgré un fort intérêt de ma part et une plus-value relevée dans la théorie pour les classes hétérogènes, j'ai rapidement constaté, lors des entretiens, que celles-ci ne seraient pas mises en avant et je m'en suis éloignée. En effet, les entretiens et les observations ont mis en évidence de nombreux aspects à analyser. Avec le recul, j'aurais pu toutefois considérer ce concept en émettant l'hypothèse suivante : La

pédagogie privilégiée chez l'enseignant (pédagogie alternative ou plus traditionnelle) amène une ouverture ou au contraire génère un obstacle à l'élaboration d'une pédagogie différenciée.

La réalisation de ce travail s'est déroulée au travers d'une partie théorique, d'une recherche sur le terrain et à nouveau d'un ajout théorique. Ce procédé m'a permis de me rendre sur le terrain avec une base concernant la pédagogie différenciée et ses principes sans pour autant me figer dans une représentation particulière de cette pédagogie. En effet, pour répondre à la question de recherche, j'ai choisi de répertorier globalement ce qui se fait au sein de ces classes et je ne me suis pas arrêtée à un aspect en particulier. Cet élément est intéressant car il m'a offert une vision générale des pratiques multiples et variées de ces classes. Cependant, au départ de cette recherche, je pensais également lister précisément les outils utilisés par les enseignantes dans l'élaboration d'une pédagogie différenciée mais j'ai dû abandonner l'idée. D'une part, j'ai remarqué que cela était trop ambitieux pour ce travail et que cet aspect aurait nécessité un travail en soi et d'autre part, les entretiens ne m'ont pas permis un tel approfondissement puisque les questions étaient plus générales et non ciblées sur ces outils.

Afin d'apporter des réponses plus précises aux multiples éléments relevés dans ce travail, par exemple : l'organisation des groupes d'élèves, l'organisation spatiale, l'organisation temporelle, l'autonomie, etc., il pourrait être également intéressant de continuer des recherches dans ces domaines.

En conclusion, ce travail m'a apporté une meilleure compréhension de la pédagogie différenciée et de ses enjeux en corrélation à l'hétérogénéité rencontrée dans les classes en général et plus particulièrement dans les classes régulières avec programme d'introduction. Au niveau personnel, m'arrêter un moment sur cette thématique m'a offert une prise de recul face à ma pratique et à mes nombreuses interrogations sur le sujet. Je me suis également rendu compte de la complexité des pratiques sur le terrain, que celles-ci ne sont pas réalisables du jour au lendemain et qu'elles sont en constante évolution. La pédagogie différenciée se construit selon sa propre sensibilité, ses expériences, en collaboration avec sa/ses collègue(s) mais également avec les élèves actuels et le fait d'être parfois déstabilisée par les nombreux paramètres est normal. Ces éléments m'ont permis de me sentir soulagée et plus sereine pour la suite. Au niveau professionnel, les témoignages de mes collègues m'ont apporté une large palette des pratiques réalisées au sein de ces classes ainsi que de riches idées. Par exemple, j'ai pris conscience de l'importance d'une répartition optimale de l'espace au sein de ma classe et je me suis interrogée sur une possible demande d'une deuxième salle de classe. De plus, notre classe est dotée de 14 leçons en enseignement spécialisé, il pourrait être également intéressant en regard de l'hétérogénéité et des difficultés rencontrées au sein de ce type de classe, de se questionner sur une requête éventuelle de deux leçons supplémentaires. Bien qu'il n'y ait pas de contingent légal, il semblerait que les classes visitées apprécient les 16 leçons attribuées en enseignement spécialisé et la possibilité de co-enseigner durant ces moments-là. Selon Feyfant (2016), une utilisation régulière du numérique pourrait être bénéfique dans le but d'un travail davantage autonome de la part des élèves. Ceci serait tout à fait envisageable étant donné qu'actuellement une utilisation plus accrue des MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) est demandée, de la part du canton de Berne aux enseignants, afin de sensibiliser les élèves à leur utilisation. Pour terminer, le fait d'être partie de la théorie pour aller sur le terrain puis à nouveau me replonger dans la théorie, m'a donné la possibilité de mettre en lien théorie et pratique de façon bidirectionnelle et d'établir les facteurs essentiels à ce type de pédagogie et qui sont à prendre en considération pour ma classe. Il convient désormais d'une mise en pratique selon mes affinités et mon terrain. Cependant, la patience, la flexibilité et l'expérience restent des éléments importants dans l'apport de réponses adaptées à des classes toujours plus hétérogènes.

Références bibliographiques

Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les Arènes.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48. doi : 10.4000/educationdidactique.543.

Caron, J. (2012). *Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative* (2^e éd.). Montréal : La Chenelière.

De Lanadsheere, G. (1964). *Introduction à la recherche pédagogique*. Belgique : Thone.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO). (2019). Intégration et mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire dans le canton de Berne (IMEP). *OECO*, 4^e édition. Repéré à https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/01_Besondere_Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_f.pdf

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113, 1-32.

Gabriel, M. (2019). *Enseigner en classe multiniveau. Cycles 2 et 3*. Paris : Éditions Retz.

Gauthier, B. (2003). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. In Roy, S. N., *Chap. 7, L'étude de cas* (159-184). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris : Hachette Éducation.

Hubert, J.-C. (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Spirale, Revue de recherches en éducation, La pédagogie différenciée en actes*, H-S 3, 41-53.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Kohler, A. (2019). *Recherche. Cours de Master, enseignement spécialisé (MAES)*. Bienne : HEP BEJUNE.

Le Menn, É. (2018). *Mon tour du monde des pédagogies alternatives. L'école autrement*. Paris : Éditions Retz.

Leroy-Audouin, C. & Mingat, A. (1996). Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège. *Les Notes de l'iredu, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation*, 96/1. Repéré à https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/Notes_IREDU/note961.pdf

Maulini, O. (2015). La pédagogie différenciée et ses pièges : comment les déjouer ? *Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)*. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85553>

Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.

Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2001). Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge. *Educateur*, 11, 26-31.

Perrenoud, P. (2010). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Piraud-Rouet C. (2017). *Les Pédagogies alternatives pour les nuls*. Paris : Éditions First.

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. *Université de Cergy-Pontoise / IUFM de Versailles*. Repéré à https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

San Martin, J. (2015). *La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili : contribution au développement d'une anthropologie éactive*. Thèse de doctorat en sciences de l'Homme et Société / Education, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01345216/file/San-Martin_Julia.pdf

Silvestre de Sacy, C., Comte C. & Cavalier L. (2020). *Bien lire et Aimer lire. La méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny. Méthode de lecture CP/CE1*. Paris : Les éditions ESF sciences humaines.

Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 454, 18-19.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Lois

Loi du 19.03.1992 sur l'école obligatoire (LEO) ; RS/BE 432.210. Repéré à <https://www.be.ch/portal/fr/index/mediencenter/medienmitteilungen.assetref/dam/documents/portal/Medienmitteilungen/fr/2018/01/2018-01-30-volksschulgesetz-fr.pdf> (11.11.2020)

Ordonnance du 19.09.2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) ; RS/BE 432.271.1. Repéré à <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1817?locale=fr> (11.11.2020)

Sites internet

Alvarez, C. (2016). Les lois naturelles de l'enfant. Repéré à <https://www.celinealvarez.org/> (05.01.2020)

Collection 10pages. (2018). Collection 10pages. Réussir pour apprendre à lire de 4 à 8 ans. Repéré à <https://www.10pages.ch/devenir-lecteur/> (16.12.2020)

Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). Projet global de la formation de l'élève (cycle 1). In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/per> (15.10.20)

Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). Moyens d'enseignement. Que d'histoires ! 4e. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/-Francais/Que-dhistoires-4e> (16.12.20)

Public Montessori. (2020). Public Montessori. Repéré à <https://public-montessori.fr> (19.11.2020)

Annexe 1 : Grille d'entretien et grille d'observation

Grille d'entretien

Concepts	
Classes régulières avec programme d'introduction	<ul style="list-style-type: none"> - A quel pourcentage (leçons) travaillez-vous dans la classe ? - A quel pourcentage (leçons) travaille l'enseignante régulière ?
Hétérogénéité	<ul style="list-style-type: none"> - Combien d'élèves avez-vous dans la classe ? <ul style="list-style-type: none"> - en I1 ? - en I2 ? - en 3H ? - en 4H ? - De quelle manière se réalise la répartition des élèves entre les deux enseignantes ? (Qui prend quel niveau ? / Les groupes sont-ils toujours identiques ? / Pour quelles raisons ?) - Que pensez-vous de l'hétérogénéité de la classe dans les apprentissages ? La voyez-vous comme davantage positive ou négative ? Nommer les points positifs ou négatifs pour : <ul style="list-style-type: none"> - vous-même ? - la classe ? - les « bons » élèves ? - les élèves d'Introduction et ceux ayant des difficultés ?
Pédagogie différenciée	<ul style="list-style-type: none"> - Que représente pour vous la pédagogie différenciée ? <p>De quelle façon utilisez-vous la pédagogie différenciée ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - successive ? objectif commun et diverses situations d'apprentissage-outils pour l'atteindre (souvent en collectif). Variation des outils (parole, geste, fiche individuelle, livre ou document, tableau noir ou blanc, diapositive ou film, ordinateur, matériel à manipuler (réglettes, bouliers, cartes, etc.) ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage. - simultanée ? objectifs et contenus différents au même moment. (réalisée en individuel ou avec groupes de niveaux identiques ?) (Une évaluation préalable est-elle effectuée ?) - mixte des deux méthodes ? - Les élèves ont-ils un contrat individuel d'apprentissage ? Les élèves en Introduction un programme plus précis, si oui de quelle façon ? - A quels moments utilisez-vous la pédagogie différenciée ?
Posture enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle(s) posture(s) utilisez-vous lorsque vous enseignez ? Merci de répondre par : souvent, rarement, jamais.

	<ul style="list-style-type: none"> - La posture de contrôle : cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite peut parfois faire à la place de l'élève. - La posture d'accompagnement : aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps. - La posture d'enseignement : explication des savoirs et démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir. - La posture de lâcher-prise : l'élève est responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul. - La posture dite du « magicien » : captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux. <p>- Changez-vous régulièrement de posture ? Si oui, en fonction de quels éléments ?</p>
Pédagogies alternatives	- Utilisez-vous des pédagogies alternatives telles que Montessori, Freinet, Steiner ou Alvarez ? Si oui, de quelle manière ?
Divers	- Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?

Grille d'observation

Concepts	
Hétérogénéité	- De quelle manière se réalise la répartition des élèves entre les deux enseignantes ? (Qui prend quel niveau ? / Les groupes sont-ils toujours identiques ?)
Pédagogie différenciée	<p>De quelle façon est utilisée la pédagogie différenciée ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - successive ? objectif commun et diverses situations d'apprentissage-outils pour l'atteindre (souvent en collectif). Variation des outils (parole, geste, fiche individuelle, livre ou document, tableau noir ou blanc, diapositive ou film, ordinateur, matériel à manipuler (réglettes, bouliers, cartes, ...) etc. ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage. - simultanée ? objectifs et contenus différents au même moment. (réalisée en individuel ou avec groupes de niveaux identiques ?) (Une évaluation préalable est-elle effectuée ?) - mixte des deux méthodes ?

	<p>- Les élèves ont-ils un contrat individuel d'apprentissage ? Les élèves en Introduction un programme plus précis ?</p> <p>- A quels moments est utilisée la pédagogie différenciée ?</p>
Posture enseignante	<p>- Quelle(s) posture(s) d'enseignement sont présentes (souvent, rarement, jamais).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture de contrôle : cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite peut parfois faire à la place de l'élève. - La posture d'accompagnement : aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps. - La posture d'enseignement : explication des savoirs et démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir. - La posture de lâcher-prise : l'élève est responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul. - La posture dite du « magicien » : captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux. <p>- Changement régulier de posture ? Si oui, en fonction de quels éléments ?</p>
Pédagogies alternatives	<p>- Utilisation des pédagogies alternatives telles que Montessori. Freinet, Steiner ou Alvarez ? Si oui, de quelle manière ?</p>
Divers	<p>- Selon observation en cours.</p>

Annexe 2 : Retranscriptions des entretiens et grilles d'observation complétées

A., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction

Entretien

16 juin 2020

F. : Ma première question est à quel pourcentage tu travailles dans la classe ?

A. : 100 %.

F. : En leçons ça fait ?

A. : J'ai 26 leçons.

F. : Et combien en enseignement spécialisé ?

A. : 16 leçons.

F. : Et ta collègue ?

A. : Elle doit en avoir 21, elle est toujours là sauf le jeudi. Le jeudi, je suis seule.

F. : D'accord.

F. : Au niveau de l'hétérogénéité combien vous avez d'élèves en Intro 1 ?

A. : Heu en Intro 1 cette année, deux.

F. : En Intro 2 ?

A. : Quatre.

F. : En 3H ?

A. : Heu six.

F. : Et en 4H ?

A. : 12, elle en a 12.

F. : D'accord, 12 en 4H. Ok donc 24 élèves ?

A. : Ouais.

F. : Heu de quelle manière se réalise la répartition des élèves entre les deux enseignantes ?

A. : Moi je suis responsable de tout ce qui est niveau 3H, Intro 1, Intro 2 et 3H. Ma collègue des 4H.

F. : Heu par rapport aux groupes, est-ce que vous faites toujours des groupes identiques ?

A. : Heu quand on fait des activités communes de différenciation avec les 4H et les 3H, ça ça change parce qu'on les met soit par groupe de deux ou de trois ou quatre ou comme ça. Mais là on change, on choisit qui on va mettre avec qui. Heu après depuis le confinement il y a eu un petit changement, c'est que voilà, comme on les a pas vus depuis un moment, et compte tenu du travail qui a été fait, c'est un peu difficile à gérer. Moi j'essaye avec les 3H, heu de, que les bases, si j'ai vu que certains n'ont pas fait ça à la maison, par exemple, ils ont privilégié un dossier de Max et Lili plutôt que de faire, d'avancer là, je donne ça à cet enfant. Il y en a qui ont tout fait, donc eux ils peuvent avancer des choses que je prépare. Je jongle complètement là maintenant si tu veux. On est un peu plus séparé à cause de la Covid, comme on est 24, ma collègue va souvent de l'autre côté. Le jeudi, je les prends tous parce que voilà je fais des activités avec tout le monde. Mais elle, je pense qu'elle, justement elle a donné, maintenant elle essaie aussi de faire en sorte que justement aussi ces bases qu'elle avait données

et qui n'ont pas été faites, certains elle a eu peu de retour, d'autres ça a bien marché, donc elle essaie d'avancer comme ça, on essaie chacune de consolider les bases avec nos degrés. Avant on était beaucoup plus regroupé mais on s'est rendu compte que ça faisait beaucoup d'enfants, donc maintenant on fait moins d'activités où on est tous là, c'est moi qui fais plutôt ça le jeudi et le mardi la dernière heure.

F. : Donc ça c'est plus lié à la Covid ?

A. : Oui on s'est rendu compte qu'il fallait travailler certaines bases qui n'avaient pas été travaillées, telles que les majuscules, des rappels de groupement du calcul mental, cela n'a pas pu être fait car on fait souvent cela vers la fin, mars-avril-mai. Il y aura certainement des manques chez certains mais d'autres ça va très bien. Et en lecture, je mets l'accent sur toutes les diphtongues, les sons complexes car je vois que c'est pas évident, ça flotte. Alors je fais plus de jeux maintenant avec eux, je les mets par deux ou trois. Tu vois par exemple ici, c'est un jeu des familles, ils jouent par deux. Ils disent : « Dans la famille du « o », peux-tu me donner le dauphin ? » pour faire des familles et pour travailler ces sons autrement que heu de façon rigoriste à lire des trucs... On lit mais j'essaie de les utiliser dans tout un tas de jeux, de présentations différentes pour pouvoir un peu jongler car ils doivent savoir ces sons. Bon il y aura le tableau des sons avec lequel ils pourront travailler en 4H, que d'ailleurs ma collègue reprend toujours. Il y en a qui ont pratiquement plus besoin et d'autres que c'est vraiment galère. Ça s'est accentué... Bon je vois que pendant la Covid il y en a qui ont bien avancé et qui ont bien progressé mais je vois qu'il y a des choses qu'on doit faire parce qu'en tant qu'enseignant tu sais ce qui est demandé après, ce que les parents ne savent pas. Et aussi la manière de lire, je vois qu'à la maison ils ont lu vraiment mais ils ne font pas les sons, ils font toujours les lettres alors ils disent FA. Ça ça n'a pas marché. Alors ça va très bien pour les enfants qui vont bien et pour ceux qui ont un peu des soucis, heu je trouve que ça les freine de dire F. Mais c'est mon avis. Mais je vois quand même que certains ont progressé et c'est très bien. Mais au niveau du son, je trouve qu'il y a encore quelque chose chez certains qui est flou.

F. : D'accord. Donc ça veut dire qu'avant la Covid c'est plus toi qui gérais en général les 3H et ta collègue les 4H ?

A. : Toujours. Moi je prépare le travail des 3H et ma collègue le travail des 4H... Après bien sûr quand on est ensemble, moi je corrige aussi le travail des 4H. Mais si j'ai un doute, au niveau des exigences, je demande toujours à ma collègue. Et puis elle aussi pour mes élèves, elle a l'habitude au niveau lecture, tout ça. Mais moi j'ai ma méthode en lecture, je trouve qu'elle marche bien, par exemple... si on prend un dossier... ma collègue ne fait pas comme ça car elle ne s'occupe pas de ça... par exemple si je dois lire n'importe quoi... si l'enfant n'arrive pas à lire, je ne dis rien lorsqu'on lit. Je lui montre simplement et j'évite le blabla pour ne pas empêcher la concentration. Par exemple, s'il lit « le » alors que c'est « la », je lui montre l'erreur avec le crayon et il va la modifier, je ne dis rien. Alors si vraiment il n'arrive pas, là je peux parler en lui demandant qu'est-ce que tu vois là (elle montre l'image) mais pas plus. Je ne fais pas de blabla car j'ai vu que ça freine. Et je montre ou j'entoure l'erreur et au bout d'un moment ça vient tout seul. S'il dit M, je fais juste le son mmmm et ça vient, je ne commence pas à dire : « Non, on ne dit pas comme ça et blabla... » Voilà c'est ma méthode et je trouve qu'elle marche pas mal car elle évite trop de blabla. Je ne dis jamais B avec le A, je fais directement le son des lettres. Sinon cela peut faire des distorsions. C'est ce que les parents font. Maintenant j'ai appris ça aux 4H car quand je les fais lire, le jeudi je mets régulièrement un 3H avec un 4H durant dix minutes à quinze minutes soit dans les dix pages car je prends beaucoup les dix pages ou par exemple une petite fiche préparée. Et je leur dis bien qu'ils ne doivent pas parler mais montrer l'erreur ou entourer le son qui peut poser problème. Une élève a fait beaucoup de progrès avec ça, elle fait ses petits trucs ça l'aide. Mais ça c'est mon expérience de toutes ces années. Et le support, je pense que tu avais vu lorsque tu étais là, moi je crée mon dossier de lecture de base où là on travaille vraiment le son et ensuite on ajoute un

dix pages ou une petite lecture ou une poésie qu'on a fait. Mais j'essaie d'éviter des situations où il y a tellement de sons, tellement de situations qu'on ne connaît pas, qu'on a l'impression que c'est très difficile la lecture. J'essaie d'éviter ça au maximum. Les dix pages sont vraiment chouettes, on peut toujours regarder le contexte, l'image, réfléchir à ce qu'on dit et ne pas être des robots à lire des syllabes sans le sens. L'image est un bon appui. On peut lui dire tu dois regarder l'image, tu ne dois pas inventer, mais l'image peut te donner un indice si tu ne sais pas le mot. Je trouve que c'est mieux que les « Que d'histoires ! » que je donne qu'aux bons lecteurs.

F. : D'accord, merci.

F. : Maintenant je souhaiterais savoir ce que penses-tu de l'hétérogénéité dans la classe ? Au niveau des apprentissages ? Comment la perçois-tu pour toi ? De manière positive ? négative ?

A. : Pour toi-même : Si tu veux ce que je vois après toutes les années, au début cela me faisait un peu flipper... Au début je faisais aaaaaahhhh. Mais en fait maintenant si vraiment j'ai un enfant en grande difficulté ou qui ne pige pas, ça ne me déstabilise plus du tout. Parce que je me dis c'est une question de temps, il faut peut-être attendre quelques semaines jusqu'au moment où il dit : « Ah ouais ! » Et je ne me laisse plus démonter et même quand il y a quelqu'un qui s'entête... Je me dis c'est intéressant... Et si je vois que ça bloque ça bloque ça bloque, je lâche et je vois que ce n'est qu'une question de temps. Parce que ça se met en place, à moins que ce soit un enfant qui a des troubles. C'est souvent un manque de pratique. Comme le calcul mental c'est la pratique, la lecture c'est la pratique, et puis voilà, c'est juste avec la pratique, pratique, pratique, que ça viendra fluide... Au bout d'une année si les difficultés restent, il faut commencer à penser orthophonie et au bout de deux ans troubles. Mais après tu passes le flambeau plus loin.

F. : Et pour la classe comment perçois-tu l'hétérogénéité ?

A. : Alors ça dépend un peu en fait des enfants qu'on a. Je pense qu'en fin de 4H... par exemple ce qui est difficile à gérer je trouve c'est les enfants qu'on a Intro 1, Intro 2 et 4H, parce que pas pour tous, mais pour certains, il n'y a plus de challenge ils se sentent un peu comme à la maison, ils ne font plus trop d'efforts, surtout les enfants en difficulté en fait. Je remarque que c'est compliqué à gérer ceux qui ont des problèmes de comportement par exemple. C'est mieux carrément la 4H ailleurs. On a fait des mauvaises expériences. Je trouve aussi ce qui est difficile, heu, enfin difficile c'est peut-être pas le mot, mais qu'il faut être vraiment attentif, c'est des enfants grands qui ont déjà beaucoup d'avance, qui sont en fin de 4H et des Intros 1 parce que l'enfant qui a vraiment beaucoup d'avance doit avoir un challenge permanent sinon l'école c'est ennuyant et si tu fais des activités vraiment où tu mélanges tout le temps, il n'y a pas de moment où vraiment il peut avancer et il a l'impression qu'il apprend de nouvelles choses... Parce que tu l'as aussi appris comme moi, on fait des progrès quand on est dans une zone proximale d'apprentissage, qu'on a des challenges sinon c'est lalalala je me ballade, j'aide, j'aide, j'aide et c'est ce qui me fait un peu peur avec le cycle c'est toujours prendre les bons élèves pour aider. Les bons élèves, ils ont un autre aussi heu, challenge à faire vis-à-vis d'eux-même et de ne pas avoir l'impression que ce sont toujours eux qui aident et qu'ils sont là pour épauler l'enseignant. Ça je trouve qu'à la longue c'est un peu compliqué à gérer, il faut être attentive à ça et c'est pour ça qu'on ne fait pas beaucoup ça. On prend les enfants comme ça oui mais ce n'est pas systématique, il y a des moments d'apprentissage où vraiment chacun travaille à son niveau et que ce soit en 3H ou en Intro ou comme ça. Parce que parmi les Intros, par exemple cette année, j'avais une intro 1, mais je la mets directement en 4H car elle lit parfaitement et a des idées plein la tête, elle écrit certes un peu gros... Mais à l'école enfantine elle ne parlait simplement pas alors on a cru que c'était une élève qui devait aller en Intro. Mais maintenant tout semble bien aller pour elle et elle peut aller directement en 4H. D'ailleurs, durant l'année, je l'ai changée de groupe et je l'ai mise avec les 3H.

F. : Ah oui j'avais également une question par rapport aux bons élèves comment tu les voyais mais là tu m'as déjà répondu en changeant une élève d'Intro en 3H. Mais concernant les élèves en Introduction qui ont des difficultés est-ce que ça les aide l'hétérogénéité ?

A. : Alors, au niveau comportement, cela les aide énormément. Par exemple cet élève, dès qu'il est en petit groupe, il fait le fou fou. Quand il est avec les 4H, il est beaucoup plus calme. Et ce n'est pas seulement cette année, c'était également les autres années. Quand je suis seule le jeudi, ça va beaucoup mieux quand il y a les 4H. Parce que, heu, il y a comme quelque chose qui cadre de façon naturelle sans qu'on doive dire. Quand ils sont avec... dès qu'il y a moins d'enfants, il commence à parler fort, il commence à bouger, à s'agiter, il commence à tourniquer, il a un comportement qui n'a pas lorsqu'il est avec les 4H et ce n'est pas seulement lui, c'est chaque année comme ça. Moi je trouve que cela permet d'apaiser... Alors c'est vrai qu'il faut reprendre beaucoup certains 4H comme un élève en particulier mais il est très brillant mais très angoissé et il a besoin de beaucoup parler mais il doit aussi comprendre qu'il donne le mauvais exemple... Il comprend ça... Mais il a de la peine à le réaliser. Moi je pense que pour tout ce qui est comportemental c'est mieux avec les 4H. Mais de nouveau, c'est gérer gérer gérer, donner l'impression que l'enfant..... Mais c'est intéressant, parce que les 4H, il y en a toujours qui ont fait l'Intro, et qui sont finalement assez bon en 4H et qui disent « Mais moi aussi j'ai fait l'Intro avant toi ! » « Toi tu as fait l'Intro ? » « Mais oui j'étais comme toi j'arrivais pas à me concentrer mais tu sais... ça va de mieux en mieux tu verras ! » Ce discours on essaie de jouer un peu avec ça... C'est un peu tendancieux... Mais c'est utile comme représentation, l'enfant peut avoir la représentation comme... oui c'était un Intro mais qu'est-ce qu'il se débrouille bien ! Il arrive à lire dans la classe, donc moi aussi. Mais cette année je n'ai pas d'enfant en énorme difficulté, j'ai déjà eu ça des fois mais cette année non. J'aurais si tu veux des fois un peu des problèmes certaines fois avec des Intros 2 qui ont des problèmes de comportement, je vois chaque fois un peu le même style. En Intro 1, on tolère si tu veux un comportement... voilà ils sont Intro 1. En Intro 2, ça fait bizarre, parce que s'ils gardent ça... Par exemple avec un élève... Il ne fait pas de crise... Mais c'est un peu toujours la même chose, il ne supporte pas de perdre... Donc à la gymnastique, si je perds, je fais ma petite crise de larmes... j'essaie de le stimuler différemment. Je le prépare, je lui dis : « On aura des nouveaux élèves l'année prochaine tu ne peux pas te comporter comme ça il faut que ça cesse. » Mais je le prends en aparté tu vois, parce qu'il a des problèmes d'encoprésie, enfin c'est assez lourd comme truc mais scolairement il n'a aucun problème. Il a un problème de comportement, d'attitude. Mais je vois en fait que quand c'est comme ça oui... Il se débrouille très bien, pendant le confinement je lui ai donné un devoir de 4H. Normalement je lui aurais donné quelque chose d'autre mais comme il part dans une autre école, il a pu faire le même travail que les 4H de notre classe pour cette lecture-là. Mais ce que j'ai vu qui était intéressant, c'est qu'il a dû à un moment donné réaliser des dialogues et il a travaillé avec sa maman. Dans ces dialogues, il a mis caca-pipi et cela a été laissé. D'autant plus qu'il a des problèmes avec le pipi-caca. C'est intéressant pour moi car je me dis que la maman n'a pas eu la « jugeote » de comprendre qu'il y a des choses que l'on peut utiliser à l'école et d'autres que l'on ne peut pas. Et comme elle ne l'a pas fait, ce sera à moi de lui expliquer qu'il y a un autre langage à l'école. Mais cela reste un gros problème chez lui. Ça ça a été très instructif.

F. : Après je voulais passer à la pédagogie différenciée pour toi qu'est-ce que ça représente cette pédagogie ? La façon dont tu l'utilises ? Successive ? Tu as un objectif commun et pour y arriver tu as diverses situations d'apprentissage, outils. Par exemple, vous devez apprendre à faire les doubles mais des élèves font des exercices avec des cartes et des autres vont sur le tableau noir, un autre a plus de difficultés et il travaille avec l'enseignante... enfin ce genre de choses...

A. : Alors je suis dedans complètement moi et je ne sais même pas ce que je vais faire la semaine prochaine... Bon moi je sais très bien où je veux amener les enfants, je sais exactement

à la fin de l'année ce que j'aimerais qu'on ait fait ensemble. Je sais qu'il y en a qui seront beaucoup plus loin et je sais qu'il y en a qui n'y arriveront pas. Par exemple en début d'année, heu, il y a certains parents, par exemple pour une élève qui lit maintenant mais au début d'année, elle confondait les bd des trucs comme ça, elle faisait des confusions... et tout de suite j'ai préparé les cartes et la maman a vu...

F. : C'est une élève d'Intro ?

A. : Non c'est une élève de 3H, les élèves d'Intro, j'ai beaucoup plus d'indulgence car je sais que c'est une question... je vois tout de suite au niveau de l'intelligence. Quand on parle, par exemple quand on est en section, on voit si c'est uniquement un truc de concentration par exemple comme un élève c'est un problème de concentration et de confiance en lui mais il n'aura pas de problème l'année prochaine parce qu'il lit mais si tu veux voilà, il n'a pas confiance en lui, donc il faut toujours lui montrer mais ça c'est une question de temps, il a l'intelligence évidemment. Quant au début je vois que quelqu'un fait vraiment des grosses confusions, tout de suite je prépare des choses... Par exemple là il a dû prendre les lettres à la maison et ensuite avec des syllabes et ensuite avec des lectures. Par exemple pour le confinement pour trois élèves, j'ai préparé une lecture spéciale car j'ai vu que ça flottait... tu vois ils pouvaient dire danane au lieu de banane. Donc j'ai préparé une lecture inventée mais où il y avait plein ce genre de difficultés et les parents m'ont dit : « On vous remercie car nous avons vu que vous avez vraiment pris en considération ce problème, et cela a beaucoup aidé et on a pu voir qu'est-ce qu'on peut faire nous ». Et téléphoner, moi j'ai téléphoné beaucoup aux parents, au début surtout.

F. : D'accord, donc toi j'ai vu que tu avais aussi pas mal de dossiers...

A. : Oui c'est la base les dossiers.

F. : C'est ça donc les Intros 1, Intros 2, 3H ont le même dossier ou comment tu fonctionnes ?

A. : Alors ça c'est le dernier mais je l'ai inventé cette année, parce que je change, je me dis, heu, d'abord celui d'avant j'avais changé par rapport à celui de l'année passée parce que j'avais introduit déjà des diphtongues que je n'avais pas introduit d'autres années... j'avance je mets et parfois je me dis « Ah ben je vais refaire une lecture de phrases que je mets là-dedans. » Donc si tu veux ce dossier, je l'ai fait cette année, ce n'est pas un qui date d'il y a dix ans. Moi j'aime bien aussi et tout d'un coup je me dis « Ah bah l'année prochaine je sais que dans le dernier dossier je mettrai les majuscules parce que cette année j'ai fait l'expérience qu'ils en ont besoin afin d'aller voir, regarder. » Tu vois ?

F. : Oui oui, et puis tu fonctionnes par sons ou bien comment ?

A. : Alors moi dans les sons, j'ai ma chronologie dans la tête. Je commence par les voyelles et après j'ajoute les lettres qu'on utilise beaucoup dans les petits mots : nmltvr voilà mes lettres elles sont comme ça parce que comme j'essaie de mettre toujours des phrases, qui veulent toujours dire quelque chose, c'est très rare que je fasse... Ça arrive une fois dans le dossier où il y a une lecture d'une page où il y a que des syllabes. Sinon je trouve dommage tu vois. Par exemple ici c'est toujours des mots qui existent et c'est des mots qu'ils peuvent lire, parce qu'ici ça a déjà été répété... Par exemple ici le son "k" mais voilà tu vois je sais qu'ils pourront lire ça sans avoir l'impression qu'il y a dix trucs qui ne peuvent pas lire. Parce que moi j'ai vu quand j'étais en Intro, j'ai eu quelques années des classes que Intro, que pour eux c'était trop difficile parce que je prenais les moyens officiels. Mais ça leur donnait l'impression que la lecture c'était vraiment un truc bourré bourré de trucs difficiles alors je dis : « Non non tu l'as appris viens on regarde, on cherche. » Et en fait ce que je vois c'est que ça les super motive pour avancer et ils disent : « J'ai bientôt fini. » Mais il y a de très grandes différences, hein. Parce que tu vois, il y en a qui sont en 3H qui ont fini ça et il y en a d'autres qui sont à 3H également et qui en sont seulement au début du dossier. Mais tant pis ils sont là et ils lisent.

F. : Mais tous les 3H, Intros 1, Intros 2 ont le même c'est ça ?

A. : Au début, le premier c'est le même et après ça, ça avance... Si je prends par exemple une élève, qui est une des meilleures, elle n'a même pas fait ce dossier-là, car elle n'en n'a pas eu besoin, elle a passé directement plus loin. Moi je fais à mon style. Et je ne sais même pas ce que l'année prochaine je ferai.

F. : Donc chacun de tes élèves à un objectif comme les Intros 1, Intros 2, tu sais tous où ils vont, ils ont tous un objectif ?

A. : Oui, je sais ce que chacun doit faire. D'ailleurs je donne des devoirs différenciés, chacun a eu autre chose.

F. : Donc ils n'ont pas les mêmes objectifs en fait chacun a des objectifs un peu différenciés ?

A. : De semaine... C'est-à-dire que l'objectif pour moi c'est la lecture courante... Après là-dedans, si je vois que ça pêche au niveau des sons, ben les parents ils savent déjà car je les aurais appelés... Voilà le confinement ça s'est bien passé... Mais là il y a un tableau des sons qui va arriver, qu'on a commencé, voilà il faudra prendre pendant les vacances et travailler là-dessus. Et puis j'ai même donné les vieux livres de lecture. C'est une base au lieu de prendre n'importe quel livre. C'est ce que me disait les parents : « Je ne sais pas quoi faire lire car tout de suite c'est trop compliqué. »... et j'ai répondu : « Ben vous savez quoi je vais vous donner les vieux livres de lecture, et vous pouvez le prendre pendant les vacances et travailler là-dessus ». Et par exemple, j'ai expliqué à l'élève : « Moi je ne te donne pas ce dossier, c'est du temps perdu... » Elle avait peut-être envie de le faire, mais c'était pour de mauvaises raisons, pour montrer aux autres qu'elle avait de l'avance. Mais j'ai dit : « Non je vais te donner un livre et un questionnaire sur le livre et tu avances là-dessus car tu peux tout lire. » Tous ceux qui avancent vite ça ne me pose aucun problème car je sais que c'est comme ça et ils ne feront même pas certains dossiers car ça n'en vaut pas la peine. Parce contre ceux qui ont des difficultés, je rajouterai, ils feront peut-être même pas ce dossier mais je vais rajouter et je vais lui dire : « Toi j'ai vu, il faudrait qu'on travaille encore ça et je vais te chercher quelque chose à faire et à ajouter à ton dossier... » Je cherche un peu des choses à faire ou je les fais moi-même si ça n'existe pas. C'est pour ça, j'ai dit le jour à la séance : « Je trouve que c'est un peu compliqué de prendre quelque chose des autres classes », car tu n'as pas les mots de la classe, c'est pour moi très important, les mots qu'on a déjà vus, les mots auxquels on se réfère, les phrases. Par exemple, on a fait le « k » et ils ont tous vu : « Qui a la colique va à la clinique. » Ils savent tous ça, et je leur dis : « Mais la clinique vous vous souvenez ? » Et ce sont nos références. Moi je suis comme ça, j'avance comme ça, je n'ai plus aucun souci là où je vais... Et j'en ai eu des soucis... Je flippais particulièrement en maths... Quand il y avait quelqu'un en maths qui avait un problème en logico-maths, un gros problème... Je me demandais toujours quoi faire quoi faire quoi faire... Mais maintenant je me dis voilà je vais faire faire des trucs et ensuite j'explique aux parents et les parents voient le trouble, le truc et je leur dis : « Voilà il y a ça, pour l'instant c'est comme ça mais pour l'instant il faut avoir confiance. » Par exemple cette élève, elle a fait beaucoup de progrès mais j'ai vraiment dû... La maman a téléphoné et elle a dit : « Ecoutez, il faut parler au papa car il la stresse complètement au point... » Voilà j'ai fait venir le papa en début d'année et je lui ai parlé je lui ai dit : « Voilà c'est en vous que vous n'avez pas confiance il faut lâcher, ça va venir elle n'a aucun problème de trouble, elle n'a juste pas assez de pratique mais si vous la mettez dans une situation où vous la stresser, pour elle, la lecture ça sera du stress donc chaque fois que vous allez faire la lecture, ça va la stresser, elle va imprimer ce stress. » Et vraiment il m'a dit merci... Et par la suite il m'a encore remercié et m'a dit : « Ca m'a tellement aidé, c'est mon ainée, je croyais bien faire et j'ai mis la pression. » Et moi je pense que si tu travailles avec les parents plutôt que d'écrire dans le carnet je sais pas trop quoi et que de toute façon ils vont prendre mal... Prends ton téléphone et surtout pour une enseignante spécialisée et appelle-les... « Voilà c'est ce que je constate... Vous avez déjà vu aussi ça ou comme ça ? » Donc « Moi je vous le dis, d'expérience, il ne faut pas paniquer mais il faut mettre le point là-dessus, il ne faut pas lâcher ça maintenant... On va

voilà... Je vais vous donner des choses il faut que vous les fassiez. » Comme un autre élève, qui est en 3H et dont les parents ont refusé l'Intro mais que je devrai mettre quand même en Intro pour l'année prochaine et maintenant les parents sont d'accord. Là, il y a un manque de pratique, culturellement on ne connaît pas ce qui se passe à l'école donc on ne fait rien, on ne touche jamais à un crayon, etc. Et même qu'il a été à l'école enfantine, mais à l'école enfantine, il y avait tellement de choses à gérer au niveau comportemental... Alors voilà c'est un adorable mais il a du retard bien plus que d'autres élèves mais ça ne m'inquiète pas car j'ai vu qu'il était très intelligent, mais seulement il manque la pratique.

F. : Le temps comme tu disais ?

A. : Moi je trouve que le temps fait beaucoup. Et ce que tu leur donnes toujours comme retour. Parce que dans tes yeux, s'il n'y arrive pas... le ton, si tu commences à t'énerver... ça donne tout de suite... tu imprimes tout de suite un truc négatif... Moi le peu de fois que je me suis énervée, ce n'était même pas pour un problème scolaire mais de comportement. Ça chez moi ça a changé, j'essaye... Moi je me dis aussi je fais là jusqu'où je peux parce que je ne peux pas changer une pratique familiale bien instaurée, bien disjonctée, je ne sais rien trop quoi, dysfonctionnante, je ne peux pas lutter là-contre. Je peux donner des infos et puis j'essaie de travailler au maximum avec les parents dans la poche... (rire). Tu vois... Moi j'ai la chance avec ma collègue on est sur la même longueur d'onde... C'est que si je travaillais avec quelqu'un de très rigide, ça ça serait très difficile pour moi... Mais scolairement, j'essaie de donner à l'enfant, même en difficulté, l'impression qu'il va y arriver. Et pour ça, c'est tout, le regard le ton... Une élève, elle était paniquée et encore là maintenant... La semaine passée, la maman m'a mis un message et elle me dit : « Est-ce que vous pouvez parler... » C'est la même famille que le papa et l'histoire de la lecture. C'est intéressant, car quand tu as ce lien, ils arrivent à te parler, à te dire... Ce que normalement ça passe pas, ça vient pas jusque c'est chez nous.

F. : Donc le lien avec les parents, par le téléphone, tu dis que ça aide beaucoup ?

A. : Ouais, soit je téléphone, soit je mets un message et je dis : « Si jamais vous avez un problème, vous me mettez un message. » Et elle m'a mis : « Est-ce que vous pouvez parler à ma fille, car quand elle ne comprend pas quelque chose elle a peur de demander ». Je trouve ça génial. Je lui ai dit : « Merci beaucoup et je vais voir ça avec elle. » Et j'ai pu regarder ça avec elle et l'élève est reparti waouh... Tout s'est bien passé. Elle est repartie soulagée. Et avec elle, je sais que par exemple si elle dit feu au lieu de jeux et que je fronce les sourcils, j'ai mis un caillou sur son chemin et je dois faire très attention à ça. Je lui dis simplement : « C'est pas grave, ça vient c'est pas grave ! » Et si la prochaine fois elle me dit « jeux », je lui dis : « Tu te rappelles, c'est bien, tu as pu faire ! » C'est ça, mais c'est ma méthode, je suis absolument hors structure ou HEP comme ça. C'est ma méthode et je ferai comme ça jusqu'à la fin.

F. : OK, et puis juste par rapport aux dossiers, les Intros 2, quand ils reviennent, comme ils sont aussi des 3H, tu as directement des dossiers où ils vont plus loin ? Ils ne commencent pas le même dossier avec les autres 3H ? Ils continuent les sons ?

A. : Oui, généralement les Intros 2, c'est un peu compliqué à gérer, si je travaille avec tout le groupe des 3H. Des fois les bons Intros 2 je les mets avec ma collègue et les 4H. Par exemple, si je fais quelque chose qu'ils ont déjà compris, mais que je n'ai pas envie de donner quelque chose à faire tout seul de nouveau, car c'est un peu compliqué pour les Intros 2 de faire tout seul car c'est quand même des Intros... et ils ont besoin de ton aide soi-disant... Donc là je regarde avec ma collègue quand est-ce que je peux le faire et là par exemple avec les heures ils peuvent se joindre aux 4H et puis comme ça ils ont l'impression de faire un truc supra, un truc différent. Ouais ils sont tout contents. Mais j'ai vu que quand je les gardais ici et puis que je disais : « Ouais vous, vous faites ça et que c'était un peu compliqué, ils ne faisaient rien. » Je devais finir de trafiquer avec les 3H tout au début, car c'est au début que c'est un peu compliqué... Et à un moment donné chez moi, je n'ai pas envie que ça flotte comme ça et j'ai

demandé à ma collègue si je pouvais les mettre chez ma collègue et elle va faire quelque chose avec les 4H et ils pourront un petit peu se débrouiller et elle pourra aussi de temps en temps aider les Intros 2. Tu vois comment ? Tu vois il faut jongler parce qu'ils ont quand même les Intros 2 besoin de nous en début d'année parce que c'est des Intros...

F. : D'accord et puis j'avais encore une question par rapport à la pédagogie différenciée... Voilà vous avez les dossiers principaux, après tu dis que tu ajoutes des fiches ou différentes choses... Voilà je voulais savoir est-ce que tu utilises aussi des cartes, des jeux pédagogiques, du matériel de manipulation ou comment ?

A. : Oui oui, on fait par exemple des jeux, des jeux du commerce... Par exemple moi je me dis tout d'un coup : « Ha ces deux, ils ont bien de l'avance. » Et je prépare... Bon moi je fais tout d'un jour à l'autre... tu vois... À midi je reste souvent ici et je prépare le lendemain... Donc en fonction de ce qu'il y a eu dans la matinée.

F. : Donc tu évalues un peu la matinée pour préparer la suite ?

A. : Moi je fais toujours comme ça. Moi je ne peux pas te dire dans un mois quels seront mes objectifs... parce que d'abord ils seront tous à des trucs différents et ils avanceront peut-être certains très vite et d'autres ça va stagner dans certains trucs... mais je sais exactement, j'ai vraiment dans la tête, quel jeu... qu'est-ce que je peux donner... je vais vite chercher ça... deux élèves je les fais jouer au puissance 4 car maintenant je trouve que ça va bien... Ils pourront se débrouiller en puissance 4, ils seront tout contents et ils ne vont pas déranger... Et en même temps, jouer à puissance 4, c'est truc de logique, un jeu de stratégie voilà...

F. : Donc tu prends des choses en commun mais quand ils ont des dossiers individuels, ils vont à leur rythme ?

A. : Ils vont à leur rythme. Ils peuvent avoir des dossiers totalement différents... Mais même là, j'ai vu, avec une fiche où il y a le son « eu » qui était représenté par un feu, certains élèves font des amalgames... Chaque fois qu'ils voient le son « eu » ils disent « feu » alors que ça peut être très bien « jeu ». Alors j'ai repris des activités avec ici des petites cartes qui contiennent le son pour travailler ça différemment. Et puis voilà, je fais ça jusqu'à ce que la pièce tombe... Oui, c'est ça...

F. : Mais la lecture, ils apprennent en assemblage et en adressage ?

A. : Ah ouais mais je fais très peu, c'est toujours des mots qu'on a travaillés, avec l'assemblage. Après quand tu fais les 10 pages... Là tu utilises la technique mais je ne fais pas les 10 pages sans qu'il y ait une base. Le premier 10 pages, c'est la pipe, un vieux 10 pages, il est facile et on peut tout lire ! Ça se répète. Et bien entendu avant on a fait le « p », car je ne peux pas le donner avant. Mais après tu utilises, de façon inconsciente, de façon induite l'adressage. Mais moi au début lorsque j'ai eu l'Intro, j'ai utilisé, c'était le début, c'était vraiment lecture globale à fond... Mais hoooo j'ai eu des élèves qui ont vraiment souffert de cette méthode...

F. : La méthode qui est utilisée actuellement avec le « Que d'histoires ! » quelque part ?

A. : Oui exactement, même les parents m'ont dit à un moment donné... C'était des parents qui avaient un enfant avec des difficultés scolaires tout le long... mais c'était des parents, si tu veux, qui était bien au courant des méthodes, ils ont dit : « Mais au fait cette méthode ça l'a prétérité notre enfant... » Et j'ai dit : « Oui... ». Et là je me suis dit stop, il y a trop de risques. Et des fois c'est un peu le problème... Car l'enfant commence à inventer il regarde un bout et il invente n'importe quoi... mais s'il ne sait pas décoder tout simplement les syllabes, il est drôlement embêté pour venir en arrière c'est tout un travail, c'est pire... Donc moi le « Que d'histoires ! » je l'emploie que quand ça a démarré... surtout si tu as des Intros dans la classe... de toute façon le but c'est qu'à la fin du cycle quand tu as l'évaluation, quand tu as tes objectifs là, qu'ils soient atteints. Donc moi je ne fais pas ça car j'ai vu les dégâts...

F. : Donc toi tu as ça en tête, la fin de la 4H ?

A. : Oui la fin de la 4H et j'ai de la chance, si tu veux, que ma collègue si quelqu'un a de la peine... Mais en fait tu vois l'année passée j'avais une élève qui avait commencé la 4H et qu'est-ce que ça flottait en lecture à tel point que ma collègue se dit : « Moi je l'inscris à l'orthophonie... » Moi j'ai dit : « Ok mais je ne trouvais pas que c'était... voilà... » Bilan d'orthophonie, l'orthophoniste a dit : « Si cet élève doit venir à l'orthophonie, ben franchement qu'est-ce qu'on fait des autres qui ont des difficultés ? » C'était uniquement, elle était un petit peu fofolle, pas trop centrée et pour la lecture c'était trop terre à terre. Et après en 4H après Noël, c'était top de chez top. Mais c'est clair qu'au début ma collègue s'est dit qu'elle avait des troubles.

F. : Ce n'était pas une élève Intro ?

A. : Non ce n'était pas une Intro.

F. : Donc en fait, je me dis même que quelque part, vous faites quelque chose en commun mais quand vous êtes ensemble chacune a ses demandes particulières...

A. : Voilà, tu fais par exemple une activité oralement mais tu vas questionner chacun en fonction de son niveau... La première fois je vais essayer de donner confiance, je ne vais pas lui demander quelque chose que je sais qu'il ne pourra pas répondre, qu'il dit faux. Et parfois en même temps... voilà je pars dans des trucs que fera ma collègue, par exemple pour les chiffres pairs et impairs elle dit : « C'est le dernier chiffre qui dit la vérité ». Ils ne sont pas obligés de s'en souvenir mais ils auront déjà entendu une fois cela avant la 4H car les enfants ont besoin d'entendre plusieurs fois le truc mais on ne va pas en faire une histoire. Je sais d'ailleurs que certains s'en souviendront et d'autres pas du tout. Peu importe. Mais je pense qu'il faut se faire confiance mutuellement avec la collègue avec laquelle on travaille, c'est très important. Que l'autre doit aussi te faire confiance que si tu n'insistes pas ou que si ce n'est pas clair tout bien mais que tu sais que par la suite ça va aller. Et en même temps, tu vois, si je vois en 4H, c'est vraiment génial comme ils ont progressé. Mais tu vois, il restera chez certains élèves comme cette élève-là, un ferment, que si en 5H, si elle n'a pas le lien avec le prof ou la prof ça risque bien de ressortir. Mais ça, tu es obligée de faire l'impasse parce que sinon tu te... Moi j'ai trop voulu faire ça à un moment donné quand j'avais les Intros... D'ailleurs, j'ai dû transférer un élève dans une autre classe car il avait démenagé. Mais c'était beaucoup de soucis, j'avais nommé que j'avais très peur... Mais ça c'était une catastrophe... D'abord je me suis dit : « Elles n'ont rien compris à cet enfant. » Mais après réflexion je me suis dit : « Ça a marché dans les conditions dans lesquelles c'était ici. » Il y avait un lien fort avec cet enfant et avec les parents. Il était tout seul à son petit pupitre. Il y avait toujours le même rituel tandis que là-bas c'était l'époque où ils faisaient des leçons avec les suisses allemands donc ça changeait tout le temps, aussi de profs. J'ai dit « Mais lui, il ne faut pas le prendre à toutes ces leçons. » Mais voilà ça n'a pas fonctionné et on m'a pas écoutée et ça a montré les limites... Et ben je me suis dit : « Tu vois ça ne peut marcher que là... C'est pas la faute des profs c'est pas la faute de l'enfant, c'est de la faute à personne, c'était que ça a marché car il y avait des conditions. Et quand les conditions changent, c'est vrai des fois... » Moi je dis aux parents : « Oui c'est vrai c'est bien allé mais lorsque les conditions changent, vous savez d'expérience, que ça peut casser... et vous devez être très très attentifs à ça. » Et ensuite il a été exclu de l'école. Après il a eu aussi ici du soutien avec une enseignante spécialisée qui a fait comme moi si tu veux, quand tu es enseignante spécialisée, tu vas chercher ce lien tout le temps... mais des fois tu te leures, tu crois que c'est parce que... En fait je croyais que c'était par rapport à moi, à mon ego, c'était ça le problème, je pense que c'est ça... On doit toujours avoir en ligne de mire : « Attention est-ce que je ne suis pas en train de me gausser d'un truc qui a réussi et puis que grâce à moi il a réussi et puis que les autres sont nuls car ils ne savent pas faire avec... » C'est pas comme ça, ça fait beaucoup de bien... Parce que quand c'est arrivé, ça m'a mis tellement mal cette histoire qu'il soit exclu mais ça m'a fait une sacrée leçon, pour moi, pour mon propre ego, pour tout, ça m'a aidée. Et je dis bien aux parents quand ils me disent : « C'est formidable

c'est grâce à vous... » « Moi je dis attention, d'expérience, j'ai remarqué que quand les conditions changent ça peut de nouveau revenir, vous devez le savoir. » Presque chaque fois avec les Intros il y en a un ou deux que c'est comme ça. Donc nous en tant qu'enseignants spécialisés se dire, c'est clair quand on est jeune, qu'on fait ce métier et qu'en plus on prend l'enseignement spécialisé, on a tellement le bon vouloir que ça réussisse et quand c'est l'échec c'est terrible. On peut toujours mettre la faute sur les primaires, qu'ils n'y comprennent rien et qu'ils ne savent pas voir mais en fait non. En fait c'est l'ensemble. Et que plus tard dans la vie, j'ai bien vu que des élèves avec qui ça avait croché, que ça avait décroché comme ça, qu'en fait non, que l'énergie n'était pas bonne dans la famille, il y avait trop de choses qui étaient négatives et qui ont fait que l'enfant il est asocial, il n'a pas trouvé de job, nanana et que en fait, chaque fois que je le vois, il me dit : « C'était bien avec vous. » Oui... tu vois... Au début j'aurais pensé « Oui, c'était bien avec moi et les autres ils n'ont pas pu faire... » Non, il y a trop d'éléments qui viennent se greffer, la famille les parents. C'est clair qui y a les autres profs mais aussi l'enfant, qu'est-ce qu'il a comme énergie, est-ce qu'il y arrive, est-ce qu'il a assez de résilience ? Ah non c'est trop lourd... Tu vois...

F. : D'accord, alors là je vais te dire des postures de l'enseignant et si tu veux répondre par souvent rarement ou jamais.

A. : Par rapport à l'enseignement spécialisé ?

F. : Oui exactement, la première posture est la posture de contrôle avec un cadrage de la classe avec des activités. Avancement du groupe en synchronie. Après on va plus loin avec une posture semblable qui est la posture de contre-étayage mais qui va jusqu'à faire à la place de l'élève. Alors utilises-tu ce type de posture avec le cadrage de la classe et des activités et un avancement du groupe en synchronie ? Toi tu dirais que tu l'utilises souvent, rarement ou jamais ?

A. : C'est très important, pour moi, c'est très important. Qu'on soit en Intro 1, en 4H, nous sommes un groupe uni, peut-être pas au niveau des activités mais il y a quelque chose qui doit s'imbriquer... C'est pour ça que quand on me dit qu'on retire tout le temps des enfants d'Intros pour les mettre à travailler dans une salle seuls avec une enseignante, je trouve dommage. Ils sont sortis du groupe, ils sont où ces enfants, ils sont qui ? Je sais pas si je réponds à ta question en plus mais pour moi l'impression de l'appartenance et l'impression que c'est un tout est importante... Mais moi je trouve absolument incroyable qu'on prenne les enfants d'Intros et puis qu'on parte tout le temps et qu'on les prenne tout le temps, les 16 leçons ou de temps en temps on prend les 3H qui vont mal et qu'on donne... Je suis dans quelle classe ? Je suis vraiment un nul, je peux même pas travailler avec des 3H, on parle même pas des 4H... Je trouve que c'est pas possible...

F. : Donc toi cette posture de contrôle, ce serait plutôt de dire : « On fait les activités au même moment mais c'est plus pour avoir cette unité de la classe en fait quelque part ? »

A. : On fait pas forcément les mêmes activités mais nous sommes en groupe et dans ce groupe il y a une hétérogénéité incroyable. De temps en temps, si tu veux, par exemple, on regarde une vidéo après on prépare un support... heu, les 4H généralement auront un support spécial, les 3H, Intros 2 qui savent bien lire auront le même que les 4H. Les 3H on leur mettra quelques étiquettes, pas seulement de la lecture et les Intros auront pas mal d'étiquettes avec des petits dessins mais on est tous sur le même truc. Mais au niveau travail, si tu veux, avant la Covid on faisait l'accueil sur le tapis, et là on prenait aussi le temps de parler des problèmes de la classe et là on faisait ça directement le matin et on discutait des situations. Parce que nous sommes un groupe si tu veux... parce que pour le scolaire c'est important que l'enfant se dise « Ha mais non de bleu, il se concentre drôlement... alors moi aussi... » Tu vois... Moi je les prends ici, alors il y a toujours du monde à ce pupitre et puis des fois je dis à ma collègue « Ecoute je vois que ça flotte complètement est-ce que je pourrais prendre par exemple quatre élèves de l'autre côté ? » Et c'est tout bon pour elle, c'est vraiment au jour le jour on n'a pas ce souci et elle elle

peut aussi tout à coup prendre un élève qu'elle voit en difficulté. C'est génial. On ne se prend pas le chou... Et si elle dit tout d'un coup : « Mais dis, je vais prendre les 4H de l'autre côté j'ai vu une difficulté à telle place. » Il n'y a pas de souci pour moi.

F. : C'est vraiment important avec qui tu travailles, comment tu t'organises ?

A. : C'est la base, c'est la base, c'est hyper important...

F. : Après moi il me faut encore un peu d'expérience, pour que j'arrive à lâcher...

A. : Mais tu verras ça viendra au bout d'un moment tu pourras te détacher de ton support parce que tu auras confiance et tu en auras assez dans les tiroirs et tu sauras ce que tu dois faire... par exemple dans la leçon tu penses à quelque chose et tu te dis : « Oh il faut vite que j'aille chercher quelque chose dans ce classeur. »

F. : Ok merci beaucoup, donc la posture de contrôle ce n'est pas pour contrôler les élèves et qu'il n'y en ait pas un qui déborde. C'est vraiment l'histoire de groupe plutôt on est d'accord hein ? Ce n'est pas qu'il doit faire ça maintenant pour que je puisse faire ça avec un autre élève ?

A. : Oui c'est ça, on a l'objectif de la semaine.

F. : Quelque part ce serait plus une posture d'accompagnement si je me trompe pas ? Une aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins des élèves ?

A. : C'est en fonction des besoins mais tu sais exactement toi où tu veux amener cet élève-là. Pour toi si tu veux tes objectifs dans ta tête ça doit être clair. Et tu dois les connaître les objectifs du PER. « Ah ben celui-là si je fais pas ça, ça viendra tout seul... Ah non celui-là je dois faire ça avec lui. » Mais ça ça vient avec l'expérience, c'est l'avantage de l'expérience... t'es un peu plus fatiguée au niveau du bruit mais tu peux plus rebondir... tu peux plus regarder l'élève sans paniquer. Je me rappelle l'angoisse que j'avais lorsqu'un élève ne pigeait pas, surtout en maths et c'est pour ça que je me suis beaucoup formée en maths, parce que j'avais trop la tête dedans. Et j'ai même dit je m'en rappelle au début que j'enseignais : « Mais tu fais exprès ? » Quand il me répondait la même réponse. Parce qu'au lieu de trouver un autre support, je faisais une redite. Je disais la même chose d'une autre manière. Au lieu d'avoir suffisamment d'outils en moi, je lui redis autrement la même chose. Mais ça sert à rien, il ne comprend pas. Mais ça me déstabilisait à mort.

F. : Mais c'est difficile ça au début quand même...

A. : C'est difficile... Il faut passer par là. Il faut chercher les outils et puis au bout d'un moment tu te construis en disant... lorsque je me suis formée il y avait une personne qui venait de Paris et dans son groupe pour elle lorsqu'un élève avait un problème en logico-mathématique ce n'était jamais un souci... et elle t'inculque que ce n'est jamais un problème, le problème il est chez toi, il n'est pas là... Le problème c'est quand tu dois trouver l'entrée au niveau pédagogique afin de pouvoir débloquent. Tandis qu'avant, je me rappelle quand je m'étais entendue dire ça ou bien m'énerver car il ne comprenait pas, je me suis dit : « Mais tu es à côté de la plaque ! » Donc très vite j'ai fait l'enseignement spécialisé mais après ça ne me suffisait pas parce que je me disais : « Il te manque, il te manque... dans les maths... » Dans la lecture en fait j'ai de mauvaises expériences en pensant que je faisais bien, par exemple comme la lecture globale à fond la caisse... En fait je prenais les bons élèves pour mettre de l'eau à mon moulin comme quoi c'était une bonne méthode mais quand j'ai ouvert les yeux et que c'est des parents qui m'ont ouvert les yeux et qui m'ont dit : « Mais en fait cette méthode ça l'a bloqué... » J'ai dit : « Oh je crois bien que vous avez raison... » Et du coup j'ai tout changé parce que j'ai vu qu'en fait les bons élèves ils apprennent n'importe quoi, comment... C'est surtout les autres et à force de dire tout le temps les mauvaises élèves ils ont tout autre chose... C'est aussi moche, ils ne font jamais comme les autres... C'est nul... Mais tu vois ici ce que je trouve un peu piège, qu'on doit vraiment faire attention, c'est que les bons élèves en 4H et c'est ça qu'on a peur pour le cycle, c'est qu'est-ce qu'on va faire avec ces élèves-là, on va les faire attendre et même à la

gym... faire la gym avec des écoles enfantines et des 4H... Mais qu'est-ce que tu fais ? Oui tu fais toujours un peu la même chose tu fais des postes, mais il faut des challenges ! C'est un peu dommage... A la fin de 4H pour les garçons qui sont bien développés c'est vraiment la fin des fins. Il faut vraiment qu'ils aillent dans une classe où il y a qu'un niveau et puis que ça y aille. Mais je leur dis aux élèves, par exemple, un élève je lui dis : « Tu t'ennuies des fois ici à la gym... » Je lui dis.

F. : Ah oui ok tu verbalises ?

A. : Ouais.

F. : Puis j'avais encore les 3 postures comme la posture d'enseignement avec une explication des savoirs et démonstrations éventuelles, l'enseignement reste le garant du savoir...

A. : Pas forcément, moi je vois que certains ici savent des trucs incroyables sur des animaux que moi je n'ai aucune idée parce que j'ai pas trop d'intérêt... Enfin je suis revenue à ça, ma collègue est un peu différente mais chacun à sa manière. Moi j'ai eu un fils qui n'aimait pas l'école et qui n'aimait pas quand on parlait trop alors moi je me dis qu'on devrait plus utiliser ce que les enfants savent alors j'essaye si tu veux des fois d'un peu regarder « Ha, cet enfant est super bon, j'ai vu qu'il savait ça tout bien... » « Tu serais d'accord de nous parler de ça une fois ? » Et puis moi après je peux faire un support un peu plus complet là-dessus... mais je me dis des fois on devrait plus solliciter tout ce qu'ils apprennent en dehors... sur des choses diverses. Surtout alors c'est clair il y a les connaissances scolaires mais ça tu vois... Si tu ne fais pas tout jusque-là, ça viendra compléter parce soit ils peuvent travailler sur Internet... C'est surtout sur je dirais l'aspect éducation, éducationnel, l'aspect des valeurs que tu veux leur transmettre. Moi le jeudi je me royalume parce que le jeudi c'est vraiment quelque chose, je lis toujours une histoire et après de cette histoire, soit on fait une peinture ou comme ça, il y a toujours quelque chose. La semaine passée c'était par exemple il y avait, heu, c'était Lionel et le peintre et c'était une histoire qui parlait de la couleur de l'existence. Et je leur ai dit : « Et vous comment vous voyez ça ? En fait ça parlait d'un truc, un enfant qui dans un rêve ou dans une pensée voit des choses et s'imaginer des choses... et en fait ce peintre c'est que dans l'imaginaire de l'enfant, tu vois... mais c'est l'enfant comment il peut percevoir soit des émotions soit comment c'est la vie... moi j'adore ce domaine et j'essaie de leur expliquer qu'on est tous différents mais qu'on a tous au fond de soi un trésor, souvent on met des années et des années à le découvrir ou peut-être on peut mourir sans le découvrir car on est attaché aux choses des autres, soit on est attaché aux choses matérielles... Je leur parle comme ça il écoute attentivement... je vois que ça marche parce que des fois ils disent : « Oui mais je sais... » Et c'est pour ça qu'on fait trois respirations le matin pour s'ancrer et pour aller là... y en a qui ne peuvent pas... un enfant est hyper angoissé mais c'est un enfant qui arrive à dire les choses : « Je n'aime pas être seul à la maison, je fais des crises d'angoisse. » Il le dit... il le dit devant tout le monde... Je pense que le scolaire c'est une chose mais qu'en tant qu'enseignante il a quelque chose qui ne s'apprend pas à l'école, c'est tout l'aspect émotionnel... émotionnel pourquoi mais parce qu'on est que ça dans la vie, soit on arrive pas à être confronté tu vois, dans les apprentissages je suis confronté à mes émotions, dans mes relations je suis confronté à mes émotions, dans tout ce que je fais je suis confronté à mes émotions et on en parle jamais... on doit aller chez le psy alors que l'école là il y a que des émotions... si tu ne dis rien et tu t'énerves... Tu n'es pas obligée d'aller dans ce qui s'est passé, la petite histoire qu'il y a eu mais tu peux prendre un support qui va parler de ça de façon détournée et moi ça j'adore c'est mon dada ! Et si je devais recommencer d'enseigner je mettrais la priorité là-dessus parce que les apprentissages... parce que lorsque tu rencontres des anciennes élèves qui sont adultes, quand tu as pu toucher à ça, ils te disent : « Mais chez vous, vous m'avez donné ça, ces discussions qu'on avait. » Et ce sont des adultes maintenant. Ils me disent : « J'adorerais et je vois ce que c'était ces discussions ». Ils ne comprennent pas tout ici mais ça s'imprime petit à petit que les

émotions, on doit pouvoir les sortir... J'adore faire ça... Parce qu'à l'école on ne parle jamais de ça... Parce qu'on est embarrassé... Mais j'aurais été aussi très embarrassée étant jeune...

F. : Oui... Et concernant la posture de lâcher-prise avec un élève qui est responsable de son travail et qui peut travailler seul est-ce que tu l'utilises aussi ?

A. : ... Pour moi le lâcher-prise c'est, si l'enfant n'arrive pas là à faire ce que je lui demande de faire ce n'est pas de sa faute, c'est que c'est trop tôt pour lui ou c'est que je me suis mal prise. Mais que, à la fin de ce que moi je jugerai le temps imparti, ces 2-3 ans qu'on a travaillé ensemble... que si je peux pas... là j'ai dû lâcher-prise, parce là je prenais sur moi mais que j'ai vu qu'il y avait des choses qui venaient... mais au bout d'un moment je peux aussi dire à un élève : « Là je m'excuse, ce que je te demande de faire je sais que tu peux le faire et tu dois le faire et si tu ne le fais pas tu n'iras pas à la récréation de 10h. Car là c'est abusé de ma patience, de la patience des autres qui te voient tout le temps tourner en rond. » Et bien il y va et il peut profiter de sa récré. Car je lui ai dit : « Ce que je te demande, ce n'est pas au-dessus de tes moyens, c'est exactement ce que tu peux faire. »

F. : Donc c'est quelque chose que tu verbalises ?

A. : Et je verbalise tout ça.

F. : Ok. Tu dirais que tu l'utilises comment souvent rarement ou jamais ?

A. : Je ne peux pas dire ça, je l'utilise selon... et c'est souvent avec des Intros 1. En fait c'est souvent avec des Intros... Parce que les Intros ils ont... alors pas des Intros qui ont tout d'un coup bien compris le truc de ce qu'on leur demandait... Mais c'est souvent un problème comportemental, donc ceux, reviennent de temps en temps et regarde : « Est-ce qu'elle va me lâcher ou est-ce que je peux encore un petit peu la biaiser sur le boulot ? »

F. : Donc là tu dois trouver le juste milieu ?

A. : Jongler jongler jongler jongler... Moi j'ai remarqué que quand j'étais rigide, je me piégeais moi-même, par exemple des couleurs, à la fin de la semaine nanana... en fait je me piégeais moi-même... parce que quand je travaillais avec une autre collègue, elle voulait toujours mettre des couleurs mais ce n'était pas mon truc. Moi je trouve que c'est réducteur c'est que pour nous... Et on dit aux parents « Ha ben vous voyez nananan... ».

F. : Tu fais comment toi en fait ?

A. : Je fais rien, je n'ai rien...

F. : Moi je mets souvent les fautes en exergues ou je note sur la feuille « avec aide » ou un petit commentaire, des choses comme ça...

A. : Ah oui comme ça... oui oui bien sûr... mais si tu veux, il n'y a pas de sanction à la fin de la semaine... alors c'est avec les petits je pense avec les grands c'est une autre paire de manche avec des trucs très élaborés... Mais moi je pense ici avec les petits, il y a un truc justement de lien qui se met et si vraiment il y en a un alors je téléphone... A la fin de la semaine je mets un mot ou je dis : « Ecoutez, franchement, ... » enfin si tu donnes peu d'infos aux parents niveau couleur, enfin des smileys ou j'en sais rien trop quoi... Moi je ne peux pas entrer là-dedans. On a essayé mais ce n'est pas possible pour moi car je trouve très réducteur, tu vois ? Je trouve que s'il y a une information à dire importante, il faut qu'elle soit dite et surtout comprise. Si tu mets : « Votre enfant dérange beaucoup. » C'est quoi, il fait quoi ? Les parents vont interroger l'enfant et il va dire : « Oui mais c'est l'autre qui... nananananana. » Tu vois ? Et après il peut y avoir des malentendus... Je pense que dans le fond soit c'est pas important et tu dis à un enfant : « Dis ce qui s'est passé ça doit plus arriver... sinon je suis obligée de voir avec tes parents... mais là je pense que c'est bon est-ce que tu as compris ? » Alors il va à la maison avec l'idée qu'il y a un truc. Si je trouve que c'est un peu lourd, c'est répétitif, alors là je téléphone et plus particulièrement souvent en début d'année. Par exemple un élève, il me gonflait à mort et j'ai régulièrement téléphoné et je disais à la maman : « Je m'excuse de vous téléphoner souvent mais je suis obligée de vous mettre au courant, c'est trop grave. » Il faisait beaucoup de remarques, il boude et il se foutait par terre tout ça... Et j'ai dit : « Mais écoutez il

faut qu'on trouve une solution et en plus scolairement il n'a rien fait. Alors c'est clair qu'il a de bonnes capacités, je ne m'inquiète pas trop mais quand même. » On a trouvé un lien et elle sait que si j'ai quelque chose à dire je lui dirai. Mais des fois je lâche, des fois je me dis ce n'est pas important. Mais si je vois que ça recommence alors là je me dis : « Non ça ne va pas du tout ! » Mais j'ai vu que des fois, c'est moi-même qui me coinçais avec ces smileys et que ça donne une mauvaise compétition entre les enfants. Moi je préfère les prendre et dire : « Dis donc tu es en train de faire quoi ? » Et des fois je dis à certains : « Tu veux vraiment une maitresse qui t'engueule à tout bout de champ ? C'est ça que tu veux ? Rassure-moi, si c'est ça je peux... Mais je n'aurais aucun plaisir et toi non plus ! C'est cela que tu veux ? » « Non non... » Voilà, tu vois, c'est bien beau ces histoires d'évaluation quand même mais c'est surtout pour l'enseignant vis-à-vis des parents. Mais l'enfant est-ce qu'il est gagnant ? Est-ce qu'il progresse ? Car moi j'ai vu qu'en fait ceux qui posaient problème, continuent à poser problème. Et dans le fond, ils sont même très contents de poser problème au bout d'un moment avec leur... « Ho moi, de toute façon... moi de toute façon, elle va me mettre une bouche qui descend... » « Moi je m'en fous, je suis toujours rouge. » Moi je pense que c'est... alors c'est difficile, tu n'as pas beaucoup de prise si tu dois... tu peux rien laisser passer tu dois toujours reprendre c'est pour ça qu'on est deux, donc j'ai pu le sortir... et ma collègue elle a la classe. Donc en fait tu règles les trucs au fur et à mesure. Après si tu veux il y a comme un vécu commun, je sais que si elle refait ça je lui dis : « Mais souviens-toi s'il te plaît, qu'est-ce qui s'est passé ? » ou « Attention tu sais, tu refais ça attention ça s'installe et ce n'est pas très bien... » J'ai aussi vu par rapport à mes enfants, j'ai une fille qui n'avait jamais aucun problème à l'école donc elle n'avait jamais de remarques, tout était simple et un enfant qui détestait l'école car il avait de la peine à se concentrer. Donc en fait, oui, j'ai vu qu'en fait c'était important que les enseignants communiquent car moi je pouvais voir mon enfant comment il se comporte à l'école et ce n'est pas forcément comme il se comporte à la maison. Je pouvais aussi avoir une prise sur lui et lui dire : « Mais qu'est-ce qui se passe ? » Je trouve que c'est éducativement beaucoup plus clair mais c'est clair que ceux qui aiment les évaluations c'est toujours les parents des bons élèves. Et je leur dis en début d'année : « Vous savez ceux qui aiment ça, c'est les bons élèves... »

F. : Et puis concernant la posture du magicien ? Captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux ? Est-ce que tu utilises également cette posture ?

A. : Alors j'ai remarqué avec les Intros, s'ils ont un crayon dans la main et tu donnes deux consignes c'est fini... Il y en a une qui passera pas... C'est évident. Donc c'est : « Tu poses ton crayon. » Je le dis, mais il faut toujours le redire. Et puis donc l'attention... si vraiment y a un truc, j'essaie aussi, si je vois que ça ne marche pas, par exemple je les trouve très fatigués, on va faire autre chose, on va faire un truc plus cool, par exemple du yoga ou alors des rythmes, voilà. Mais pour capter leur attention, par exemple lundi après-midi, je voulais vite m'assurer qu'ils savaient bien traficoter avec ce coin-coin et puis poser la question avec le coin-coin. Je voulais qu'ils puissent dire, l'idée c'était de dire... Je voulais qu'ils aient tous la même démarche, « Combien tu veux ? » La première question. Ensuite de ça, poser le calcul, deuxième question. Donc là j'ai besoin de leur attention. Donc quand je fais ça, ils ont l'habitude maintenant, ils viennent et ils ne doivent pas s'appuyer sur le banc car sinon l'autre va aussi s'appuyer et vous êtes dans une histoire d'appui banc et vous n'écoutez pas ce que je vous dis. Je leur dis : « Vous devez écouter et rester bien droit, j'ai besoin de votre attention. Parce que quand vous poserez les questions, si vous les poser pas juste, ça va m'agacer. » Je leur dis carrément, ça va m'énerver. Et comme ils ont vu, que de temps en temps, ça m'énervait et... Je leur dis carrément : « J'ai pris du temps pour vous expliquer donc maintenant tu me donnes ton coin-coin, on le met là et tu arrêtes. Tu ne peux pas poser des questions tu n'as pas écouté. »

F. : Ok... donc tu changes de posture au fil de la journée ?

A. : Oui sans arrêt ! Sinon tu t'enfermes, tu crois que tu as un truc... et tu le verras avec tes propres enfants, les trucs ne marchent pas. Car il va te prouver par A plus B... En effet quand tu as un truc dans ta tête avec les élèves, tu crois que tu vas trouver un truc, tu as toujours celui qui va te dire dans la seconde qui suit : « Mais c'est de la merde... » inconsciemment... Et puis tout d'un coup des fois il y a une idée qui m'est jamais venue qui arrive, d'un truc c'est comme ça... Oui ça vient avec l'expérience...

F. : Et toi, tu utilises des pédagogies alternatives comme Montessori, Freinet, Alvarez, Steiner ?

A. : Ben c'est-à-dire qu'elles ne s'appellent pas comme ça chez moi mais je les ai intégrées car je les ai lues ! Je les ai lues je les ai intégrées... j'ai fait des stages. Je me suis intéressée, j'ai lu des bouquins, vu des films. Alors je m'en suis imprégnée... Donc quelque part tu t'en imprègnes dans ton quotidien, au travers des jeux que tu offres... En fait, pour moi, un enseignant qui arrive un peu à se débrouiller, c'est l'enseignant qui s'est imprégné d'un tas de choses, qui les a... C'est comme la cuisine... Il a des ingrédients et il les cuisine à sa sauce, il les mélange... Et les meilleurs cuisiniers ne sont pas ceux qui prennent la recette de A à Z mais ceux qui peuvent s'adapter parce que dans le frigo ils leur manquent juste le truc que dans la super cuisine il fallait, mais que lui ou elle avec son savoir-faire, va l'intégrer et ça va donner un truc super parce que... les savants, les découvertes elles ont toujours été faites... toujours parce qu'il y avait un truc qui clochait au départ... c'était toujours à l'accident... C'est ce que je dis aux élèves quand ils font des fautes : « Mais vous savez que les plus belles découvertes, elles ont été découvertes par des fautes, on cherchait à faire quelque chose, à prouver un truc, on avait raté et on a un autre truc qui est venu. » Donc c'est ça. Tu dois t'imprégner de tout. En fait, toi ce que tu fais comme enseignante spécialisée ou comme autre enseignante, tu n'arrêtes jamais, moi j'arrête jamais de regarder, de lire et même d'écouter les gamins... Tout d'un coup je me dis... Je m'entends à travers les gamins parce qu'ils répètent ce que je dis, par exemple, à un moment donné je disais toujours : « J'en étais sûre. » et les enfants n'arrêtaient pas de dire ça... Et j'ai un bon exemple à te donner... Ma collègue, lorsqu'on a fait notre congé de trois mois, elle était dans une école Montessori. Et ce qu'il l'a vraiment impressionnée et qu'elle a voulu absolument intégrer dans notre classe, c'est à chaque fois que tu te lèves, tu mets ta chaise contre la table. Et à son retour, c'était devenu très important pour elle. Et moi je ne voulais pas aller là-contre. Je voyais juste que c'était important pour elle. Donc maintenant que je le dis, ça me fait presque sourire : « Mets ta chaise contre la table. » Mais moi en tant que prof si la chaise est là, ça va me déranger mais si elle est à proximité, ben, il n'y a aucun problème. Donc tu vois comment. Alors chacun prend les choses par rapport à ce qu'il a retenu dans les pédagogies. Et elle avait retenu ça, elle me disait : « Mais tu te rends compte, des enfants de quatre ans, ils se lèvent et poussent leur chaise contre leur banc. » Alors elle voulait aussi ça pour nos élèves. Alors si tu veux tu peux aller à Montessori et trouver ça dans la méthode... Tu vas être attirée par quelque chose selon ta sensibilité et c'est cela qui est beau. Et tu vas le faire à ta sauce Montessori. Mais c'est clair que si tu vas travailler à Montessori, tu dois faire Montessori. Si tu vas travailler à Steiner tu dois faire la Steiner. Par contre tu vas faire de la Kottelat, toi ! (rires) Et c'est ça qui est beau, c'est ça qui va ne jamais te lasser parce que c'est ça le problème chez les enseignants qui s'enferment dans des trucs : « Je fais ça depuis des années et toi maintenant tu vas me dire autre chose... » Et ça, ça te bouffe... Parce que moi je me suis dit : « Ben peut-être qu'elle a raison... finalement pourquoi pas... » Et moi peut-être je suis plus laxiste... Plus laxiste avec ça... Donc moi je dois apprendre quelque chose de moi pour moi, d'être plus attentive... Moi ça me gêne pas lorsque les gamins attendent « affalés » à mon banc, je ne le vois même pas mais ma collègue ça l'énerve... Mais c'est comme ça et je dois tenir compte de ça... Mais je dois aussi apprendre à être peut-être un peu plus vigilante... enfin bref, on a tous à apprendre des autres !

F. : Moi je trouve ça bien, car quand tu travailles en binôme, tu es toujours dans la réflexion... Et ça te permet de voir ce que fait ta collègue et de te dire : « Ça c'est chouette, ça on en discute... »

A. : Oui exactement et des fois ça te convient bien et des fois tu dis « Ah non ça pas du tout, ça n'entre pas dans mes valeurs... par contre je peux peut-être faire un effort pour ça ou pour ça. » Parce qu'on ne peut pas enseigner comme l'autre, ce n'est pas possible, on doit être tolérant. Et l'enseignant des fois il est peu tolérant, par exemple envers les enfants pour des problèmes de comportement, tu vois ? Enfin voilà...

F. : Ok, ben je te remercie infiniment pour l'entretien que tu m'as accordé !

Observation

17 juin 2020

Concepts	
Hétérogénéité	<p>- De quelle manière se réalise la répartition des élèves entre les deux enseignantes ? (Qui prend quel niveau ? / Les groupes sont-ils toujours identiques ?)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tous ensemble : rituel du matin (calendrier). 2. L'enseignante régulière prend les élèves de 4H dans la deuxième salle (dictée, puis autres choses...). Les autres restent avec l'enseignante spécialisée dans la salle principale (français : coin-coin). 3. Groupes toujours séparés : maths (10 + ..., les doubles, les nombres pairs). 4. Groupes toujours séparés : travail des sons. 5. Pause commune. 6. Tous ensemble : 4H dossier de maths (avancent seuls) demande réalisée par l'enseignante régulière. Les autres : avancent dans leurs dossiers demande réalisée par l'enseignante spécialisée. 7. Deux groupes : un groupe part peindre une poule et scier des tangrams aux ACM avec l'enseignante régulière. L'autre groupe reste en classe et peint avec l'enseignante spécialisée dans la seconde salle. Les élèves appelés sont ceux qui partent aux ACM. Les élèves restés en classe peignent une poule. Le nombre d'élèves est « identique » dans chaque groupe. Une élève a terminé la peinture de sa poule, elle part scier dans l'autre classe (ACM). Dix minutes avant la fin, les élèves qui ont terminé de ranger vont dans l'autre salle continuer un dossier (par exemple : mandalas, français) ou faire un dessin. 8. Les élèves reviennent des ACM et on se dit « au revoir » individuellement.

Pédagogie différenciée	<p>De quelle façon est utilisée la pédagogie différenciée ? -successive ? objectif commun et diverses situations d'apprentissage-outils pour l'atteindre (souvent en collectif). Variation des outils (parole (varie la tonalité), geste (réalise des gestes lorsqu'elle explique), fiche individuelle, livre ou document, tableau noir ou blanc, diapositive ou film, ordinateur, matériel à manipuler (réglettes, bouliers, cartes, etc.) ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage.</p> <p>1. Calendrier sur un tableau à roulettes. Accueil : deux élèves disent chacun leur tour de manière différente DU du jour du mois et tous les élèves applaudissent à la fin.</p> <p>2. Écrire une phrase dans un coin-coin réalisé par leurs soins. Les élèves viennent au bureau en colonne et attendent leur tour car l'enseignante leur écrit la phrase sur une feuille et ils la recopient ensuite à leur banc.</p> <p>3. L'enseignante questionne tous les élèves en étant devant la classe 10 +... et doubles (oral) et chaque élève est à son banc. Aimants au tableau et les mettre par deux = pairs (une élève vient au tableau). Illustration du nombre pair oralement en relation avec le quotidien (Que met-on par pair ? Les chaussettes, le memory, ...). Utilisation des doigts pour une élève pour les nombres pairs puis les aimants.</p> <p>4. L'enseignante donne une fiche plastifiée des sons et des dessins réalisés par les enfants en lien avec ces sons. -> Lien entre son « on » et dessin montagne, lien entre « eu » et dessin feu, etc. Donne une fiche d'exercices avec des mots contenant ces sons, ex : p...t. Et à la place des ..., il y a un bonbon -> Lien aux dessins réalisés précédemment par les enfants. Une élève va plus vite, l'enseignante lui dit qu'elle peut continuer seule. Lorsqu'elle a terminé, elle interrompt l'enseignante au tableau et l'enseignante regarde et lui dit qu'elle a une petite faute. L'enseignante repend avec les autres élèves l'explication de la fiche en commun.</p> <p>6. 4H travaillent les maths dans un dossier. Les autres élèves doivent faire de même dans un autre dossier pendant que l'enseignante spécialisée note les devoirs aux plus petits. Les petits jouent avec les coin-coin. Les enseignantes demandent à nouveau de prendre leurs dossiers (dessins de mandalas) pour les autres élèves. Une élève avance l'écriture dans un cahier d'écriture.</p> <p>7. Ensemble, les élèves restés s'installent autour d'une table afin de peindre (après s'être protégés et avoir protégé la table pour la peinture). Dix minutes avant la fin, les élèves qui ont terminé de ranger vont dans l'autre salle continuer les dossiers. Les élèves discutent,</p>
------------------------	---

	<p>l'enseignante les rappelle de prendre qqch et de venir travailler dans la salle où elle est (dossiers français, mandalas ou dessin).</p> <p>- simultanée ? objectifs et contenus différents au même moment. (réalisée en individuel ou avec groupes de niveaux identiques ?) En séparant la classe : 4H avec l'enseignante régulière et les autres avec l'enseignante spécialisée. Groupe séparé aussi en ACM selon avancement des travaux de chacun. Voir ci-dessus. (Una évaluation préalable est-elle effectuée ?) Pas observé.</p> <p>- mixte des deux méthodes ? Voir ci-dessus.</p> <p>- Les élèves ont-ils un contrat individuel d'apprentissage ? Les élèves en Introduction un programme plus précis ? Voir ci-dessus.</p> <p>- A quels moments est utilisée la pédagogie différenciée ? Après l'introduction d'un début de leçon en commun, selon les besoins des élèves.</p>
Posture enseignante	<p>- Quelle(s) posture(s) d'enseignement sont présentes (souvent, rarement, jamais).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture de contrôle : cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite peut parfois faire à la place de l'élève. 2. Coin-coin : Le groupe classe avance en harmonie mais les 4H ne sont pas là. 3. Maths : calculs fait avec le groupe classe restant. 4. Idem. 7. Idem. - La posture d'accompagnement : aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps. 2. Coin-Coin : Les élèves cherchent les phrases à noter et viennent au bureau lorsqu'ils ont des idées. 3. L'enseignante questionne selon le niveau de l'élève. Aimants au tableau (et les mettre par deux = nombre pair). 4. Questionne selon niveau élève. Une élève avance seule car elle a compris l'exercice. Dit à une élève : je sais que pour toi c'est un peu difficile mais il te faut suivre. 7. L'enseignante offre son aide selon les besoins des élèves lorsqu'ils peignent. Pliage d'un tablier : l'enseignante donne les instructions oralement pour que l'élève arrive à plier son tablier. - La posture d'enseignement : explication des savoirs et démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir. 7. L'enseignante explique concrètement ce qui est attendu des élèves.

	<ul style="list-style-type: none"> - La posture de lâcher-prise : l'élève est responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul. 6. Travail autonome sur les dossiers. - La posture dite du « magicien » : captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux. Le changement de tonalité capte les élèves. - Changement régulier de posture ? Si oui, en fonction de quels éléments ? Parle toujours de manière douce et posée. Cadre lorsqu'il y en a besoin (un élève se dissipe). Fait avancer la classe selon un rythme identique mais questionne les élèves en fonction de leurs besoins. Début d'une leçon, cadrage de la classe et des activités puis accompagnement des élèves selon besoins individuels. Mélange avec les autres postures si besoin de capter attention des élèves, si les élèves travaillent seul ou lors des explications.
Pédagogies alternatives	- Utilisation des pédagogies alternatives telles que Montessori. Freinet, Steiner ou Alvarez ? Si oui, de quelle manière ? Pas observé.
Divers Espace Rituels Ma place Soutien divers Dynamique	<ul style="list-style-type: none"> - Selon observation en cours. Classe physique séparée en deux salles de même grandeur. Les bureaux des enseignantes sont derrière la classe et les élèves sont tournés vers le tableau. Les deux enseignantes voient ce que font les élèves depuis derrière lorsqu'elles sont assises à leur bureau. Elles se déplacent dans la classe (devant la classe, au bureau). 1. Accueil le matin : calendrier (3 sons de cloche avant de débiter-> laisse temps aux élèves de se mettre dans l'ambiance de l'école). - Lors des rangements, une enseignante sonne la cloche et les élèves rangent. Deuxième sonnerie, se poser tranquillement à son banc. Troisième sonnerie, se concentrer pleinement pour débiter une nouvelle activité. Derrière la classe, je ne suis pas interpellée, exceptée par une élève. Une enseignante spécialisée vient chercher deux élèves pour du soutien. Met beaucoup de rythme dans les leçons. Captive les élèves ainsi. Les valorisent beaucoup.

B., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction

Entretien

22 juin 2020

F. : À quel pourcentage tu travailles dans la classe ? Combien de leçons ?

B. : 100 %.

F. : Ok en nombre de leçons, combien ça te fait ?

B. : Vu mon ancienneté, ça me fait 25 car j'ai trois leçons d'allègement en rapport à l'âge.

F. : D'accord et tu as combien de leçons en enseignement spécialisé et combien en enseignement régulier ?

B. : J'ai que du spécialisé.

F. : Donc toutes tes leçons sont en spécialisé pour la classe d'Intro ?

B. : Non pour les Intros j'ai entre 14 et 16 leçons... Oui je fais 14 essentiellement avec les Intros 1 et 2 et français-maths. Ma collègue ne touche pas aux maths avec eux, ils sont ici. Moi j'ai un programme spécifique avec eux. Je ne touche pas au classeur de maths officiel, rien. Je fais tout un truc à part.

F. : Donc c'est elle la prof...

B. : On est les deux profs de classe. On a chacune la moitié de la maîtrise.

F. : Donc l'enseignante régulière fait par exemple le bricolage, la gymnastique, etc., avec tout le groupe et toi tu as les Intros 1 et 2...

B. : Oui, les Intros 1, Intros 2 et français-maths.

F. : Et les 3H aussi ?

B. : Non les 3H quand on a fini l'accueil du matin ils repartent dans l'autre classe.

F. : Ok donc toi tu t'occupes ici français-maths des Intros 1 et des Intros 2 ?

B. : Oui à raison de 14 leçons et les deux autres je les garde pour certains qui ont des problèmes en 3H et en 4H et là ils peuvent venir en petits groupes et ce sera une aide spécifique pour eux, que ces deux leçons. Et sinon à n'importe quel moment elle m'envoie parfois un 3H deux 3H ou un 4H, soit parce que c'est un problème de compréhension et puis qu'elle n'arrive plus à faire avec, soit parce que c'est un problème de comportement très souvent.

F. : Vous avez chacune votre classe ?

B. : Oui on a chacune notre salle car je ne me vois pas du tout parler en même temps qu'elle et avoir quatre degrés différents. Car c'est quatre degrés.

F. : Donc vous n'êtes jamais en co-enseignement ensemble, dans la même classe ?

B. : Non.

F. : Ok ça marche. Sinon combien d'Intros 1 vous avez ?

B. : Trois.

F. : Combien d'Intros 2 ?

B. : Quatre, mais sur ces quatre-là, il y en a qui sont inofficiellement en Intro 2 tu vois ? Car quand on voit que ça décroche pas en début de 3 H, que c'est l'horreur, qu'ils auraient dû être en Intro mais ça n'a pas été fait, on propose aux parents qu'ils fassent français-maths chez moi, inofficiellement un programme d'Intro mais ils doivent me signer là tout de suite la feuille de prolongation de cycle. Donc ça fait quatre qui font ce programme d'Intro 2.

F. : En 3H combien avez-vous d'élèves ?

B. : Ho c'est spécial, elle n'a jamais eu ça. On a un 3H. Donc comme il n'y en a qu'un, il est plutôt chez moi.

F. : Et combien sont les 4H ?

B. : Alors ils sont là-bas, elle peut bien se concentrer tranquillement sur les 4H. Ils sont 14.

F. : Comment se fait la répartition entre les deux enseignantes ? Qui prend quel niveau ?

B. : Alors là c'est très défini, on n'est pas dans le flou. Je ne m'occupe pas du tout du programme de 4H. Je vais m'occuper uniquement si je dois les suivre en soutien ou si elle demande des conseils. Sinon c'est son boulot, c'est son boulot de préparer le programme des 3H et 4H. Et c'est le mien de faire le programme des Intros 1 et Intros 2. J'ai des dossiers pour les Intros 1 et les Intros 2.

F. : Et s'il y a plusieurs 3H, elle les garde dans sa classe ?

B. : Oui effectivement. Comme ça on va pas passer des heures et des heures à savoir ce qu'on va faire demain et à se concerter. Comme ça c'est tout clair.

F. : Ok, ça marche... Et toi que penses-tu de l'hétérogénéité dans la classe, dans les apprentissages ? Bon du coup, vous, vous séparez la classe mais...

B. : On sépare car il y a déjà assez de problématiques...c'est déjà très compliqué pour elle d'avoir des 3H et des 4H. Alors de mettre encore des programmes d'Intro 1 et d'Intro 2 avec leurs problématiques à eux, certains ont peu de maturité, de graves problèmes au niveau du graphisme très souvent, c'est juste pas possible.

F. : Donc ça ne serait pas envisageable d'être tous ensemble ?

B. : Oui ce ne serait pas possible. Pour moi, je pense que ça ne serait pas un enseignement de qualité... Tu vois ça fait 40 ans que je suis enseignante et les classes d'introduction qui étaient dans mon ancienne école, j'en avais une. J'ai eu des classes spéciales. Après j'ai eu quelques années une classe d'Intros. Puis elles ont été fermées pour les mélanger. Car avant c'était uniquement des Intros et environ une douzaine d'élèves. Alors que les enfants restent dans le quartier, pour moi c'est une bonne idée. Par contre de vouloir absolument, sous prétexte d'une politique intégrative où Dieu sait quoi mettre tout le monde ensemble, je ne suis pas d'accord. Tu tues les profs. Ils ne savent plus où ils en sont. Moi ce que j'essaie de faire de mon côté-là c'est d'alléger le plus possible son travail à elle et d'optimiser le plus possible mon enseignement pour ces élèves-là qui sont quand même délicats et à problèmes. Ils ne sont pas là pour rien.

F. : Qu'est-ce que représente pour toi la pédagogie différenciée ? Du coup pour tes élèves d'Intros ?

B. : Si tu veux, j'ai des dossiers communs mais ils vont quand même à leur rythme dans ces dossiers. Il y a certains élèves qui ont besoin de plus de temps mort ou « Va un peu t'occuper au fond de la classe pour souffler. » Ça c'est une grande différence qu'il y a entre les 3 H et les Intros. Ils ont encore besoin de jouer, dessiner, découper, donc ces moments-là, ils en ont trois fois plus que les 3H qui sont là-bas.

F. : Ok et puis là tu fais en fonction de chaque élève et selon ses besoins ?

B. : Oui.

F. : Et au niveau des dossiers, chacun a un peu ses dossiers ? Ou tu as des dossiers communs ?

B. : Ce sont des dossiers communs en maths, en français... D'ailleurs on fait des divisions avec les Intros 2, quand je sens que je peux commencer à faire des trucs chouettes... Les Intros 2 je les amène toujours à un niveau supérieur aux 3H. Ils seront une fois dans leur vie au-dessus. Mais il ne faut pas se leurrer, ils se font assez vite rattraper... après quand ils seront en 4H avec les autres... Mais ils sont quand même un moment bien au taquet... Ça leur fait du bien...

F. : Est-ce que les Intros 1 ont leurs dossiers et les Intros 2 les leurs ? Ils n'ont pas les mêmes ?

B. : Ah nan nan, ce sont deux degrés totalement différents. Si tu veux les Intros 1 on en est au dossier du 12, on étudie le 12. J'ai toujours un dossier de numération où je compte et il n'y a pas de calculs. Et un deuxième dossier 12 avec des calculs. Là c'est la première fois, qu'on fait du calcul en colonne c'est nouveau pour eux. Et là j'ai déjà le dossier du 13 qui est prêt et aussi

numération et calcul et écriture. Et les Intros 2, par exemple, divisions et problèmes. Et puis ils font ça avec beaucoup de manipulations pour les aider. La première fois que tu leur dis, par exemple : « Divise 24 par 4 » ils font « Hoooo... » alors on va beaucoup manipuler pour qu'ils comprennent.

F. : Mais les Intros 1 ont tous les mêmes dossiers et les Intros 2 les mêmes dossiers ?

B. : Oui après on peut travailler différemment, c'est-à-dire que certains bénéficieront de plus de temps pour les faire car j'ai ces fameuses deux leçons supplémentaires, si je vois qu'il y en a un à qui il faut plus de temps et bien je le garderai ou je le prendrai vingt minutes sur les deux leçons de bricolage : « Viens on va encore essayer de terminer ça. » Et si je vois que c'est un élève qui a encore plus de difficultés, on peut faire la moitié de la fiche. Ou certaines petites choses à faire à la maison... Si tu veux avec un même dossier c'est quand même différencié pour chaque enfant.

F. : Et c'est possible que tu enlèves une feuille ou tu rajoutes une feuille dans le dossier ?

B. : Oui ça m'arrive, si je vois que c'est un truc... Pour finir je mets : « Ne comprends pas pour l'instant... » Et on refait plus tard...

F. : Est-ce que tu fais de la manipulation ?

B. : Oui énormément. Ils peuvent choisir eux-mêmes les objets à manipuler... Pour les Intros, ils ont tous un boulier et je les mets devant, vers mon bureau. Ils ont une boîte avec dix jetons et puis autrement ils peuvent se lever et prendre le matériel qui est sur l'armoire comme ils veulent quand ils veulent. Tandis que les Intros 2, un moment donné, ils doivent demander. C'est que dans certaines situations. Si c'est des calculs $42 + 3$, c'est exclu qu'ils prennent les jetons mais ils peuvent les prendre dans d'autres situations, par exemple pour faire une division. Je suis un peu plus exigeante pour les préparer pour la suite. Normalement, les Intros 2, je les réintroduis avec les 3H dès janvier et février, à la carte. C'est-à-dire que l'élève le plus lent, qui sera le moins avancé ici, sera celui qui réintègre le plus rapidement la 3H. Parce que je veux qu'il n'y ait pas trop de différence, tu vois ? Tandis que celui qui fait déjà des divisions et tout, je ne peux pas le mettre au mois de janvier, il va s'embêter quoi. Il va casser les pieds. Donc c'est chacun l'un après l'autre au moment où j'estime qu'il peut se retrouver dans un grand groupe.

F. : Ça veut dire qu'après ils ne viennent plus vraiment vers toi ? Ou tu es juste là ponctuellement pour les aider ?

B. : Alors après, je suis toujours là mais elle va peut-être m'envoyer d'autres qui ont besoin de mon aide... On commence de mixer... c'est comme ça gentiment... Et de voir comment ça se passe... Et si elle me dit : « Ah non ça va pas, il ne se concentre pas, il n'arrive pas à entrer dans un grand groupe. » Je dis : « Ah ben viens encore un petit moment dans un petit groupe pour pouvoir encore te concentrer. » C'est à la carte, c'est vraiment individuel.

F. : D'accord.

F. : Je voulais savoir également au niveau des objectifs, est-ce que tu as des objectifs pour les Intros 1, pour les Intros 2 ? Ou c'est plus individuel ?

B. : Hummm écoute j'avance avec cette méthode de français « Pas à Pas, mon livre de lecture, méthode syllabique » et je commence avec les majuscules imprimées. En outre, j'ai un dossier, on travaille là-dedans et puis à partir de la deuxième semaine, je commence la fusion syllabique avec mes grosses lettres. Et tous les matins de la deuxième semaine, on fait cinq, dix minutes. Pas plus. Et je suis là : mmmm, oooooo donne mo.

F. : Et quand tu fais les lettres tu donnes le son et pas le nom de la lettre ?

B. : Ah oui toujours, et je dis même ça aux parents à la soirée du début d'année. Donc ça c'est le début très très vite et j'attends que tous arrivent et puis j'avance avec la fusion syllabique et quand ils ont tous pigé, on va dans la méthode de lecture... et là je leur donne, alors ça c'est

aussi individuel, la lecture d'une page. Soit la moitié soit en entier. Ça dépend du gamin. J'ai des gamins qui vont se retrouver à la page vingt alors que d'autres sont encore à la page cinq.

F. : Donc tu n'avances pas une lettre par semaine ?

B. : Non non non... Par contre pour ce qui est du script, on est tous au même endroit et j'avance avec les dossiers des sons et là j'aurai le dossier du « ou » bientôt tu vois ? Mais voilà, ça nous fait des répétitions car de tout avoir la même semaine, la lecture, le machin, tout basé sur la même lettre, ce n'est pas toujours très heureux parce qu'après tu l'oublies, tu fais la suivante. Donc moi je fais plutôt le système, tu sais, du tire-bouchon qui revient en arrière et comme ça, ça leur fait une répétition. Le cahier d'écriture ça ne peut pas être non plus calqué sur ce qu'on fait là, sur le dossier des sons, ils ont le cahier d'écriture où on avance mais c'est pas forcément le même rythme. Donc là aussi ça leur fait encore une répétition.

F. : Quelqu'un pourrait être par exemple à la lettre S et l'autre...

B. : Oui.

F. : Ah ok donc c'est très personnalisé là.

B. : Oui oui.

F. : Et ça dépend de quoi quand l'élève avance ?

B. : Ça dépend de sa rapidité, je veux que ça soit propre ! Donc je suis très exigeante pour l'écriture et on efface, on efface : « Fais comme je t'ai montré. » et on y arrive... Parfois on se dit au début : « Mon Dieu ils écrivent très grand ou juste un trait » mais ensuite ça va mieux...

F. : Mais est-ce tu commences d'abord par les voyelles ou pas forcément ?

B. : Alors je commence d'abord par les majuscules imprimées. Ça c'est la première chose que l'on réalise. Là on avance ensemble on fait le A, ça peut être une, deux, trois lettres par semaine. Ça dépend comment ils avancent. On essaie d'avancer en même temps, ça dépend comment ils avancent. Mais ça c'est de la pré-écriture. Et en même temps ils entendent déjà le son des lettres. Et en parallèle on travaille avec les grosses lettres en plastique. Après quand on a fini ce dossier, on fait les lettres en lié et là c'est clair que je commence par la plus simple le « i », et puis après le « u » même que c'est pas la lettre du début dans le livre de lecture.

F. : Donc ils peuvent très bien commencer la lecture avec le « a » et l'écriture le « i » ?

B. : Oui parce que tu vois là-dedans c'est beaucoup de la reconnaissance de lettres au début...

F. : Les Intros 1 et 2 ont un programme précis ? Un contrat individuel d'apprentissage ? Comment fais-tu pour les évaluer ?

B. : Les évaluations ça se limite à la lecture que je fais chaque semaine avec chaque gamin individuellement. Donc je vérifie les devoirs et je corrige le tir, je donne des conseils aux parents, « Tu vois on prononce pas le « e » à la fin des mots », ces choses-là... « Veuillez vous entraîner à la lecture chaque jour. » Etc. Donc ça c'est évalué et ils ont un point de couleur dans le carnet chaque semaine. Les parents ça les aident aussi un peu de savoir où il en est. Et il y a la dictée le vendredi. Ils ont chaque semaine une dictée.

F. : Mais les Intros 1 n'ont pas la même dictée que les Intros 2, on est bien d'accord ?

B. : Oh non non.

F. : Quel type de dictées ont les Intros 1 ?

B. : Les Intros 1 ont des syllabes. Je viens de commencer le premier mot « joujou » la semaine passée. Au début, ce ne sont que des lettres. Là j'ai mon dossier de dictée et je suis.

F. : Ok, donc au début tu vas seulement dire par exemple mmmm pour m.

B. : Oui exactement... Donc une fois qu'on a vraiment travaillé ça donc plusieurs semaines, cahier d'écriture, nanana, on fait une première, une deuxième dictée, etc. D'abord seulement les sons puis les syllabes puis gentiment les mots. Il y a déjà pas mal de travail car il faut compter trois carrés entre chaque syllabe, aller à la ligne, etc. Les Intros 2, quant à eux, ont deux phrases. Ils ont un dossier également et tous les jours on entraîne cette dictée. Ce n'est pas : « Vous avez une dictée pour vendredi et vous devez vous débrouiller. » Ça fait l'objet

d'une leçon par matin pour étudier la dictée et en même temps vérification de l'écriture, on corrige, on réentraîne certaines lettres, tous les matins.

F. : Au niveau de la posture d'enseignement, j'ai répertorié 5 postures et je souhaiterais que tu me répondes par souvent, rarement, jamais dans l'utilisation que tu en fais. La première posture c'est de contrôle avec un cadrage de la classe et des activités, un avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage qui ressemble à cette posture de contrôle mais pour aller plus vite, l'enseignant fait parfois à la place de l'élève mais en deux mots, il s'agit d'un cadrage de la classe, des activités et une avancée en synchronie. Qu'en penses-tu ?

B. : Ah ben non, ils ne peuvent pas avancer en même temps cette équipe... Non non, ils ont tous un moment pour jouer, même plusieurs moments mais certains ont plus de moments que d'autres... Parce que ça n'avance pas au même rythme... Il y a des heureux élus qui ont 25 minutes pour bricoler, jouer parce que voilà ils ont pu... Et les autres je leur donne plus de temps.

F. : Est-ce que ceux qui vont bricoler, jouer, sont forcément ceux qui ont terminé en premier ou ceux qui en ont besoin ?

B. : De toute façon ceux qui ont terminé en premier, déjà ceux-là... Et les autres en fonction du jour, de leur état, de tellement de choses... Je peux avoir une ligne très individualisée, ils ont tous tellement des problématiques différentes... Tu vois un qui met par exemple beaucoup de temps pour faire un truc à un moment donné je dis : « Bon ben stop c'est bon, tu feras demain... » Mais il y en a un ça fait un moment depuis la semaine passée, j'ai dit : « Non non là il est en train de faire comme il fait chez sa maman... c'est-à-dire rien. » Donc j'ai dit : « Aujourd'hui mon coco tu vas finir ce que je t'ai demandé de faire. » « Mais j'ai mal ici... » « Mets un peu d'eau. » Et il revient, je pense qu'il est venu 50 fois en quatre leçons... Alors il n'a pas eu son bricolage... J'ai dit : « Maintenant tu vas me finir ce travail. » Donc à un moment donné il faut essayer de sentir quand il... Quand il y a de la mauvaise volonté, pas juste de vrais problèmes, certains c'est de vrais problèmes. Là c'était une sacrée mauvaise volonté... Et $8 + 2 = 3$ mais c'est ça... « Tu as pris tes jetons? Hummmm ! »

F. : Donc ça serait assez rarement ? Presque jamais ?

B. : Que tout le monde finisse en même temps ? Non, sinon j'y laisserais ma peau, mes nerfs, je ne sais pas trop quoi...(rire). Et je ne peux pas avec eux...

F. : Après j'ai la posture d'accompagnement qui est une aide ponctuelle individuelle et parfois collective en fonction des besoins. Elle est opposée à la posture précédente on évite de donner les réponses, on laisse ses élèves chercher et on leur donne du temps. À quelle fréquence penses-tu l'utiliser ?

B. : Alors les élèves viennent me montrer et parfois lorsque je vois que ça patine, tu vois très bien lorsque tu en as peu, tu vois. Et je dis : « Viens voir me montrer où tu en es. » Et c'est là que je vois que c'est bien ce que je pensais soit c'est faux ou alors il n'a pas compris et là je réexplique. Donc oui il y a beaucoup d'aide non-stop de ce genre, ponctuelle et tout. Mais par contre je ne donne pas la réponse effectivement. Après l'explication de départ en général est pour tout le monde, soit le groupe des Intros 1 soit le groupe des Intros 2. Par exemple, pour un nouveau domaine.

F. : Ça, ça pourrait être également la prochaine posture. Posture d'enseignement avec des explications des savoirs et des démonstrations éventuelles, c'est l'enseignant qui est garant du savoir. Par exemple lorsqu'on introduit une nouvelle notion ? Est-ce que tu utilises ce type de posture ?

B. : Oui lorsque j'explique un nouveau truc. Je prends ici autour les élèves et par exemple je dis aux Intros 2 de venir ici et on prépare un nouveau dossier, un nouveau sujet ou que sais-je... Oui oui ça je fais.

F. : Après on a aussi la posture de lâcher-prise avec un élève responsable de son travail et des activités données qui peuvent être réalisées seul.

B. : Alors en principe j'aimerais qu'il fasse seul les dossiers. Moi j'ai expliqué et après il se débrouille. Il y a certains dossiers, certaines feuilles qui sont récurrents dans la présentation et ils savent. Par exemple, quand je tourne la feuille là je dis : « Ça c'est bon tu connais. Je ne t'explique pas, tu sais. » Et là ils sont tout contents ! Donc j'explique quand c'est nécessaire sinon...

F. : Et la dernière posture est celle du magicien avec une captation momentanée de l'attention des élèves au travers des jeux, des histoires parlantes et des gestes théâtraux.

B. : Alors pour les gestes théâtraux, c'est plutôt le matin. Par exemple, quand je lis l'histoire, je mets du ton, je fais des gestes, je bouge. Il y a les mains qui font comme ça... Parce que j'attire leur attention. Sinon vu qu'ils sont presque tous en travail individuel, c'est pas pendant qu'ils sont... Je fais rarement quelque chose au tableau. Tu sais je ne suis pas une personne qui cause à tout le monde fort... C'est pas mon truc... Moi c'est toujours très doucement, je ne parle pas fort. Quand ils sont au pupitre, je parle tout doucement pour leur expliquer mais je n'ai pas à déranger le reste de la classe. Ceux qui sont en train de calculer, de faire autre chose ou je ne sais quoi...

F. : Ok.

F. : Donc toi, est-ce que tu changes régulièrement de posture dans la journée, est-ce que tu remarques des changements de posture ? Si oui, en fonction de quels éléments ?

B. : Alors c'est un peu un mixte des postures que j'ai mentionnées auparavant... Et c'est un mixte de tout ça... En fonction de moi, de mon humeur du matin... il faut quand même pas croire, je ne suis pas un robot (rire). Bah oui, il faut l'admettre, il y a des matins, il faut pas m'embêter et voilà... Et en fonction d'eux, je vois s'ils ont des cernes jusque-là je me dis : « Oh ben bon on va pas trop pousser... » C'est en fonction d'une multitude de paramètres qui s'imbriquent comme ça et on essaie de faire pour que ça se passe le plus... le mieux possible. Sans devoir élever la voix... Si j'élève la voix, ça fait de l'effet, car c'est rare, je suis toujours dans un ton assez doux. Tout d'un coup, je braille et ils sursautent... Ils n'ont pas l'habitude ! Donc là ils se disent : « Oups... » Mais je peux aussi brailler lorsqu'il le faut...(rire).

F. : Est-ce que tu utilises des pédagogies alternatives telles que Montessori, Freinet, Steiner, Alvarez ? Et si oui, de quelle manière ?

B. : Montessori, ben dans le sens que j'ai du matériel un peu Montessori... Sinon, euh, ce que j'aime c'est l'ordre. J'aime avoir les choses bien rangées, bien visibles, donc eux ils ont de la facilité à prendre. Moi je suis incapable de te dire c'est quelle pédagogie, par contre j'exige qu'ils aient de l'ordre sur leur pupitre et s'ils travaillent sur un dossier je ne veux pas de dessin, je ne veux pas 56 trucs. Quand ils partent à la récré le crayon est sur le petit support et ils posent la petite gomme là-dessus aussi. Quant à midi, tout revient sur mon bureau et également l'après-midi, ça revient là. Ils ont leur prénom sur les crayons de papier mais pas sur les gommes. Ils viennent chercher quand ils en ont besoin et ils les ramènent à midi. Donc là je suis assez exigeante, ça les aide à se structurer. J'exige, euh, tu me diras elle est zinzin mais j'aimerais que les grands cahiers soient côté fenêtre et les petits côté bibliothèque, ça leur apprend qu'on ne mélange pas les petits et les grands car après on ne retrouve pas les petits. Donc j'insiste vraiment sur ces trucs de rangement et de propreté... Pourtant je ne suis pas une maniaque. Mais là, si tu prends un jeu là, tu le ranges là et pas ailleurs, idem pour les livres... Et puis ce que j'ai aussi, ce qu'ils aiment là, c'est tout ce qui est logique. Alors là parfois je fais des leçons que de logique où chacun va prendre un jeu différent ou alors pour des rapides, par exemple dans les dossiers, ils ne peuvent pas toujours jouer 20 minutes donc je leur dis : « Tu prends un jeu de logique » et ils ont une feuille de suivi et lorsqu'ils ont fini un exercice, ils cochent l'exercice réalisé. Donc là ils se servent et ça leur fait une activité.

F. : Donc voilà, j'arrive au bout de mes questions, je ne sais pas si tu voulais encore ajouter quelque chose, par rapport à tes pratiques ?

B. : Alors pour l'environnement, je donne l'environnement pour tous les 3 H, les Intros 1 et 2 une fois par semaine.

F. : Donc sur tes 14 leçons, tu mets encore une fois cette leçon d'environnement ?

B. : Oui voilà exactement.

F. : Je voulais encore te demander au niveau des outils que tu utilises, la variation des outils. Est-ce que tu utilises l'ordinateur ?

B. : Non non.

F. : Le tableau noir ? Ils viennent des fois écrire au tableau ?

B. : Oh oui, très souvent... Ce matin par exemple ils avaient fini un tout petit peu plus tôt que prévu de recopier la dictée alors je leur ai demandé d'écrire les jours de la semaine au tableau. Et ils se sont entraînés, ils étaient tout fous... Ils adorent faire ça... Et pendant ce temps, je m'occupais de mes pauvres Intros 1 qui étaient encore en train de recopier la dictée (rire).

F. : Sinon tu m'as dit qu'ils sont également tous un boulier les Intros 1, mais est-ce que tu utilises les réglettes ?

B. : Oui je travaille les dizaines avec les réglettes. On travaille avec les réglettes énormément. Et ils doivent manipuler 4 dizaines + 3 unités et ça fait 40 41 42 43. J'utilise énormément.

F. : Est-ce que tu utilises également les réglettes par exemple pour faire les maisons de dix ?

B. : Hummm..... nan... En fait je dois dire que je n'insiste pas trop là-dessus. Ils ont chacun une fiche où ils doivent trouver les calculs qui font huit, qui font neuf, qui font dix, mais on ne parle pas de maison de... non.

F. : Ok, c'est très intéressant de voir comment chacun fait.

B. : Alors là j'ai un cahier des sons qui est pas mal je te le montre... On ne le commence pas tout de suite par contre... parce qu'il faut qu'ils aient d'abord une conscience phonologique... Ce cahier des sons est très très bien fait... C'est génial, alors au début on fait beaucoup de syllabes et là je fais avec eux parce qu'au début ils se trompent beaucoup... Et chaque page c'est la même chose... La première on note le nombre de syllabes, la deuxième on cherche où on entend le son, la 3e etc. et ils peuvent être autonomes. Et ça leur apprend également du vocabulaire car ils disent souvent : « Je ne sais pas ce que c'est... »

F. : Ok, et la phonologie comment la travailles-tu ?

B. : Ben comme je t'ai dit, je la travaille avec les grosses lettres en plastique et le dossier des lettres majuscules. AAA, MMMM, etc. Et quand ils commencent à avoir la conscience des sons des lettres, je fais très très vite la fusion syllabique, je n'attends pas. Parce que certains après ont besoin de drill... Et puis je vais commencer... On en est déjà au 12 en maths mais là on va plus lentement pour faire de la répétition... Et ça répète de nouveau chaque chiffre... je l'utilise en Intro 1 et en Intro 2. C'est une des meilleures méthodes que j'ai trouvée jusqu'à maintenant. Je suis adepte moi des bouquins et des choses déjà faites, plutôt que de se casser la nénette à penser : « Qu'est-ce que je vais faire la semaine prochaine, qu'est-ce que j'invente... » En fait, je n'invente plus rien, je me suis préparée des classeurs où c'est suivi et où je peux sortir mes trucs, photocopier et c'est prêt.

F. : Et par rapport où ils en sont tu peux te dire : « Je prends cette feuille, je prends cette feuille, je prends cette feuille ? »

B. : Ouais, j'enlève cette feuille, je veux pas la mettre ou j'ajoute celle-là, etc. On travaille aussi beaucoup sur les ardoises, j'aime bien travailler sur les ardoises pour les calculs et l'écriture. Pour les Intros 1 le calcul et l'écriture se feront du côté des carrés. Pour les Intros 2, calcul du côté des carrés et les dictées du côté des lignes. Donc ça c'est super pratique, car sinon ils mangent beaucoup de papiers. Là on nettoie, on range l'ardoise et ça c'est nickel. Souvent les

petits, je le fais même prendre cette ardoise à carrés plus grands et c'est plus facile pour eux. C'est de l'or ces ardoises... Et ça évidemment, le time-timer. Par exemple, pour des élèves à grand grand déficit d'attention, j'utilise cela. On en a un de l'autre côté qui est comme ça et qui est souvent chez moi. Bon lui, c'est pas forcément ça qui lui faut lui. C'est pas, je rêve je fais rien, mais je dérange la classe et tout le monde. Donc quand l'enseignante n'en peut plus, elle me l'envoie et quand il continue je l'avertis : « La prochaine fois que je dois te reprendre, tu viens ici à côté de moi. » Et là il peut finir... Et quand il a fini, il a juste à me donner le truc en tendant la main... (rire).

F. : Ok, ben je te remercie infiniment pour l'entretien que tu m'as accordé et je me réjouis de venir voir la classe mercredi.

Observation

24 juin 2020

Concepts	
Hétérogénéité	<p>- De quelle manière se réalise la répartition des élèves entre les deux enseignantes ? (Qui prend quel niveau ? / Les groupes sont-ils toujours identiques ?) Séparation physique entre 3-4H et I1-I2 pour le français et les maths (grande salle et petite salle). Cette année exceptionnelle car un 3H uniquement. Elle le garde dans sa classe avec les I1-I2. Pour gymnastique, chant, etc. tous ensemble. Chaque élève a aussi une place dans la grande salle.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La grande salle, tous ensemble. Explication de ce qu'est un ULM. 2. : La petite classe, groupe I1-I2-3H : Rituel du matin (calendrier). 3. : La petite classe, groupe I1-I2-3H : Suite de la lecture d'une histoire. 4. : La petite classe, groupe I1-I2-3H : Langage des signes. 5. : Séparation en groupes I1 et I2. I1 répètent les mots de la dictée. I2 répètent les phrases de la dictée. 6. : I2 : Mots fléchés en majuscules et introduction de ces mots une nouvelle fois dans les phrases en minuscules. 6.' : I1 : L'enseignante appelle les deux I1 qui jouent pour continuer avec de l'écriture. Le troisième I1 termine la dictée puis passe directement à l'écriture. 7. Pause commune. 8. I1 : Maths. I2 : Maths. 9. Dessin : tous dans la grande salle avec l'enseignante régulière.

	L'enseignante spécialisée accueille dans sa petite salle les élèves de 4H qui sont en difficulté. En cette fin d'année, il n'y a exceptionnellement pas d'élèves.
Pédagogie différenciée	<p>De quelle façon est utilisée la pédagogie différenciée ? -successive ? objectif commun et diverses situations d'apprentissage-outils pour l'atteindre (souvent en collectif). Variation des outils (parole (parle doucement), geste, fiche individuelle, livre ou document, tableau noir ou blanc, diapositive ou film, ordinateur, matériel à manipuler (réglettes, bouliers, cartes, etc.) (ardoises) ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage.</p> <p>2. Calendrier derrière la classe. Date, météo du jour et cours ayant lieu durant la matinée.</p> <p>3. Suite de la lecture d'une histoire. Les élèves lèvent la main et posent leurs questions lorsque l'enseignante a terminé de lire une page.</p> <p>4. Langage des signes : Les élèves apprennent de petits mots et de petites phrases en langage des signes.</p> <p>5. I1 : Répétition des mots de la dictée avec l'enseignante en les écrivant sur une ardoise. I2 : écriture des phrases dites oralement sur une ardoise (en autonomie). L'enseignante jongle entre les mots dit oralement aux I1 et les corrections des I2. Un I2 a terminé, il va chercher une feuille de brouillon et dessine à son banc. Une autre I2 a terminé, elle va chercher un jeu avec des rails et des trains et se pose au fond de la classe pour jouer. Un autre I2 a terminé, il va jouer aux legos au fond de la classe. Pendant ce temps, l'enseignante continue gentiment les mots avec les I1, les accompagne dans l'écriture des mots avec mmmmmm, ppppppp, etc. lorsqu'ils en ont besoin. Elle veille également à ce que l'élève écrive correctement les lettres et lui fait s'exercer les lettres qu'il ne réalise pas correctement. Un autre I2 a terminé et il prend une feuille pour dessiner et va s'asseoir à côté d'un copain. Ils dessinent ensemble. Au fur et à mesure que les élèves ont terminé, ils peuvent s'occuper, jouer. Un I1 finit bien après les autres.</p> <p>6. I2 : Lorsqu'ils ne savent plus comment écrire une lettre en majuscules ou minuscules, l'enseignante invite l'élève à se référer à une affiche collée à une armoire. Un autre élève s'y réfère par la suite. 6'. I1 : écriture de petits mots sur une fiche.</p> <p>7. Départ pour la récréation quand un élève a terminé son travail. Départ en commun pour le reste de la classe à l'heure de la pause.</p> <p>8. Appelle les I1. Ils doivent continuer leur dossier de calculs en colonne en maths. Deux élèves s'aident d'un boulier. Appelle les I2, ils doivent aller chercher dans l'autre classe des fiches de la méthode officielle en mat. Ils font des calculs et des problèmes. Une élève d'I2</p>

	<p>va chercher du matériel pour compter, l'enseignante la rend attentive qu'elle n'en a plus besoin pour de petits calculs. La fiche des problèmes avec les mesures semble trop compliquée. L'enseignante demande aux élèves de leur redonner la fiche, elle le réexpliquera l'utilisation de la règle ultérieurement. Elle leur donne un dossier de maths avec des problèmes. Ils doivent que faire ce qui est entouré en rouge. Pour cela, ils peuvent prendre le matériel (manipulation) qui est à leur disposition. Ils réalisent cela de manière autonome (lecture des problèmes, etc.). Les I1 qui ont terminé leurs calculs peuvent s'occuper. Tous peuvent à un moment donné le faire (bricolage, dessin, jeu du train), chacun a son activité.</p> <p>- simultanée ? objectifs et contenus différents au même moment. (réalisée en individuel ou avec groupes de niveaux identiques ?) En séparant la classe : 3H-4H avec l'enseignante régulière et les I1-I2 avec l'enseignante spécialisée. Voir ci-dessus. (Une évaluation préalable est-elle effectuée ?) Pas observé.</p> <p>- mixte des deux méthodes ? Voir ci-dessus.</p> <p>- Les élèves ont-ils un contrat individuel d'apprentissage ? Les élèves en Introduction un programme plus précis ? Voir ci-dessus.</p> <p>- A quels moments est utilisée la pédagogie différenciée ? Régulièrement et selon les besoins des élèves.</p>
Posture enseignante	<p>- Quelle(s) posture(s) d'enseignement sont présentes (souvent, rarement, jamais).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture de contrôle : cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite peut parfois faire à la place de l'élève. 2. Calendrier : ils font tous ensemble, disent la date, la météo, les cours de la matinée. 3. Histoire en commun. 4. Idem. - La posture d'accompagnement : aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps. 2. Un élève est questionné pour dire dans un premier temps, la date, la météo, les cours de la matinée. 5. Aide collective de groupes I1 et I2. Aide individuelle selon les besoins de chacun. 6. Prends d'abord les I2 car ils ont terminé avant. Explique à un élève qu'il peut se référer à une affiche collée sur une armoire lorsqu'il ne sait plus comment ça s'écrit. 6'. Prends les deux I1 qui ont terminé pour expliquer la suite (écriture). Puis le dernier I1 pour lui expliquer également (quand il a terminé la dictée). 8. I1 : Dossier maths. I2 : Fiches diverses. Les élèves vont vers l'enseignante et demande l'aide dont ils ont besoin. Une élève d'I2 prend des jetons pour calculer, l'enseignante lui

	<p>dit qu'elle n'en a pas besoin. L'enseignante passe dans les bancs pour voir où les élèves en sont, corriger et apporter de l'aide si besoin. A la fin de la leçon, une élève d'I2 n'a pas terminé ses problèmes alors que les autres sont partis au dessin. L'enseignante prend du temps pour réaliser avec elle un problème en l'accompagnant dans ce processus.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture d'enseignement : explication des savoirs et démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir. 6. Donne l'explication. 8. Explication d'un problème en maths et utilisation de la règle. - La posture de lâcher-prise : l'élève est responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul. 6. Fait seul une fois l'explication donnée. 6'. Ecriture. 8. I1 : Dossier de maths. I2 : Fiches diverses de maths. - La posture dite du « magicien » : captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux. <p>- Changement régulier de posture ? Si oui, en fonction de quels éléments ? Après l'introduction d'une activité, selon les besoins des élèves.</p>
Pédagogies alternatives	<p>- Utilisation des pédagogies alternatives telles que Montessori. Freinet, Steiner ou Alvarez ? Si oui, de quelle manière ? Pas observé.</p>
Divers Espace Rituels Ma place Dynamique	<p>- Selon observation en cours.</p> <p>Classe physique séparée en deux salles, une grande (3H-4H) et une petite (I1-I2). L'enseignante régulière reste dans la grande salle et l'enseignante spécialisée dans la petite salle. Les deux portes des salles restent ouvertes. Je reste dans la petite salle avec l'enseignante spécialisée. Son bureau est devant la classe et fait face aux élèves. Les élèves sont tournés vers le tableau. Elle se déplace dans la classe (derrière la classe « calendrier », à son bureau, passe dans les bancs).</p> <p>2. Accueil le matin : calendrier.</p> <p>Derrière la classe. Je suis interpellée par trois élèves.</p> <p>L'enseignante parle doucement. La classe travaille dans le calme. L'enseignante interpelle les élèves qui parlent trop fort.</p>

C., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction

Entretien

18 août 2020

F. : À quel pourcentage travailles-tu dans la classe ? Combien de leçons ?

C. : Heu... dans la classe je suis à 19 cette année.

F. : Est-ce que c'est uniquement de l'enseignement spécialisé ou également régulier ?

C. : Alors j'ai 16 de spécialisé et trois de régulier.

F. : À quel pourcentage travaille ta collègue dans la classe ?

C. : Alors elle, elle a... En tout on doit arriver à 45 leçons... Donc si j'ai 19, parce qu'il y a une troisième personne qui travaille aussi et elle est là 4 leçons le vendredi... et puis sinon ma collègue elle a 4 6 10 12... 16 22 leçons.

F. : Combien avez-vous d'élèves en Intro 1 ?

C. : Cette année on en a quatre.

F. : Combien avez-vous d'élèves en Intro 2 ?

C. : On en a trois.

F. : En 3H ?

C. : On en a cinq.

F. : Et puis en 4H ?

C. : Quatre.

F. : Du coup j'ai pas compté... ça fait combien (rire) ?

C. : Alors attends (rire), on devrait arriver à 16 normalement. Mais j'ai eu un petit doute sur les 3H si on en avait quatre ou cinq. Mais si j'en ai trois en Intro 2, quatre ça fait sept plus quatre de 4H ça fait 11 donc ouais il y en a cinq en 3H ça joue.

F. : D'accord. Je voulais savoir de quelle manière vous vous répartissez les élèves ?

C. : Comment on partage les leçons ?

F. : Oui, qui prend quel niveau ? Ou alors est-ce que les groupes sont toujours identiques ?

C. : Ouais, alors chaque année on a fait un peu de manière différente. Mais cette année, en fait l'année passée il y avait pas beaucoup de 3H alors moi je prenais 3H, Intros 1 et Intros 2 tout le temps, enfin en français et en maths. Et puis ma collègue prenait les 4H car elle avait 14 4H et ça faisait un grand groupe. Mais cette année, elle prend les élèves de 3H et de 4H, donc elle a cinq élèves de 3H, quatre élèves de 4H et moi j'ai les élèves en Intro et on sépare pour français-maths.

F. : Ok et le reste des leçons vous faites en commun ?

C. : Oui le reste on fait tous ensemble.

F. : Donc durant ces moments-là vous travailler en binôme ?

C. : Oui exactement.

F. : Que penses-tu de l'hétérogénéité de la classe dans les apprentissages ? La vois-tu comme davantage positive ou négative ? Que ce soit pour :

- toi-même ?

- la classe ?

- les « bons » élèves ?

- les élèves d'Introduction et ceux ayant des difficultés ?

C. : Alors c'est hyper... Pour les élèves je trouve ça hyper enrichissant d'avoir une grande palette enfin... une variété différente de niveaux et ça pour tous les élèves. Pour ceux qui ont plus de difficultés je pense qu'ils sont entraînés par ceux qui ont plus de facilité et en même temps ceux qui ont plus de facilité, ils n'ont pas non plus de facilité partout... donc y a aussi des domaines où des fois c'est un petit peu plus compliqué et ils voient aussi que là c'est peut-être pas forcément leur domaine et donc peut-être qu'un enfant qui a plus de difficultés en général peut être meilleur dans ce domaine-là... Donc pour tous les élèves c'est enrichissant d'avoir ces différents degrés au sein de la classe. Après je trouve que pour les enseignants c'est pas toujours simple à gérer. Parce qu'en fait des fois, voilà, des fois je prenais tous les 3H, du coup je mélangeais Intros 1 et Intros 2 avec les 3H. Et avec les 3H je faisais aussi le programme que je faisais avec les Intros 2. Enfin au début de l'année je mettais les 3H avec les Intros 1 et à la fin de l'année je les prenais avec les Intros 2. Mais du coup, il y a aussi des fois des années où je refais un peu avec ceux qui arrivent en Intros 2 ce que j'ai fait un peu en Intro 1, en fait le fait d'avoir tous ces niveaux des fois je ne sais plus trop comment l'année d'après me reprendre... Parce que des fois j'ai déjà un petit peu fait... Vu que je change tout le temps... Alors des fois je trouve un peu dur à gérer à ce niveau-là. Alors après c'est clair que quand tu as les quatre degrés et puis que... soit on fait quatre programmes différents, soit on en fait deux et on adapte un peu en fonction mais après justement quand j'en fais deux et j'adapte en fonction bah des fois l'année d'après je suis un peu tentée par faire des choses que j'avais déjà faites l'année passée. Mais je sais pas si je suis claire...(rire)

F. : Non non, c'est tout bon (rire).

F. : Pour toi qu'est-ce que représente la pédagogie différenciée ?

C. : Alors la pédagogie différenciée pour moi c'est le fait de différencier pas seulement les apprentissages, enfin dans le sens où je ne demande pas le même apprentissage à un Intro 1 ou un Intro 2 mais c'est aussi de différencier les différentes périodes dans la leçon. Par exemple, il y a un moment où c'est plus en groupe, un moment c'est plus de l'individuel, après c'est aussi différencier... heu... comment on peut appeler ça... les outils... donc un coup sur fiche puis un coup on fait du jeu, un coup on fait plus quelque chose de concret... Après c'est vraiment différencier différents aspects... mais pas forcément je différencie un programme à la carte à chacun mais je différencie aussi dans le global. Ben les moments d'activité que ce soit outils que ce soit...

F. : Toi tu serais plus si j'ai bien compris d'avoir un exercice pour tous mais après tu vas différencier les outils ?

C. : Oui exactement pour moi la différenciation c'est ça mais c'est aussi le fait de regarder que je ne fasse pas toute la leçon une fiche, que je ne fasse pas toute la leçon un moment où ils sont tous seuls. Des fois c'est un moment seul et après il y a peut-être un quart d'heure un moment en groupe et après il y a un moment différent après ça c'est la belle théorie et dans la pratique c'est pas toujours le cas on s'entend mais c'est ce que j'essaie de faire.

F. : Tu essaies de tendre à cela ?

C. : Oui exactement.

F. : Donc cette année tu prends les Intros... mais en général quel type de pédagogie différenciée réalises-tu ? Successive avec un objectif commun et divers situations outils pour l'atteindre ? (souvent en collectif). Variation des outils (parole, geste, fiche individuelle, livre ou document, tableau noir ou blanc, diapositive ou film, ordinateur, matériel à manipuler (réglettes, bouliers, cartes, ...) etc. ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage. Ou alors simultanée ? objectifs et contenus différents au même moment. (réalisée en individuel ou avec groupes de niveaux identiques ?)

C. : Alors je dirais que ça dépend, ça dépend de la leçon et ça dépend... Enfin... Par exemple, chaque semaine ils apprennent un son. Et puis il y a un moment où c'est le moment du tracé donc on fait tous le tracé de leur lettre mais ils ont chacun leur lettre choisie pour la semaine.

Donc par exemple il y a un élève qui va prendre le « a » un élève qui va prendre le « b ». C'est au début de la semaine que les élèves choisissent la lettre qu'ils feront durant la semaine. Et du coup l'objectif c'est de faire le tracé mais ils ont chacun leur lettre donc c'est pas le même tracé mais à ce moment-là on fait tous le tracé de la lettre sous différents ateliers et après on tourne dans les ateliers... Il y a le sable, la voiture etc. Après il y a d'autres moments où les Intros 1 ont une activité de maths et les Intros 2 une autre activité de maths et là c'est deux activités totalement différentes. Et après il y a des activités où on fait tous exactement la même activité et là je différencie en fonction des besoins de l'élève. Donc en fait ça dépend de la leçon je dirais. Je mixe un peu...

F. : Donc tu réalises un mixe des méthodes en te basant sur les élèves et les leçons ?

C. : Oui c'est exactement ça.

F. : Et pour les groupes. Tu les réalises de quelle manière ? Selon le niveau des élèves ou alors plutôt les Intros 1 ensemble, les Intros 2 ensemble, les 3H et les 4H ? Comment faites-vous en général ?

C. : Alors je te le dis on a pas... L'année passée c'était plus par niveaux... Et cette année on recommence donc on doit apprendre encore à les connaître, donc pour le moment on les sépare par degré mais après c'est toujours ouvert et au fur et à mesure de l'année...heu... ouais...

F. : Donc ça veut dire que tu pourrais aussi t'occuper d'un 3H qui viendrait avec les Intros 2 ?

C. : Oui exactement, par exemple mercredi, on a décidé qu'ils auraient une leçon d'oral donc on travaille uniquement l'oral en français et là on a séparé les 4H mélangés avec les autres. Donc on a juste fait deux groupes complètement indépendants de l'année scolaire et on fera une activité orale avec la moitié de la classe mélangée. Et ma collègue aura l'autre moitié de la classe mélangée. En fait on a pas trop de structure parce que ça dépend vraiment de l'année et des élèves qu'on a.

F. : Est-ce que vous faites une sorte de parrainage, de marrainage dans votre classe ?

C. : Non alors on n'a pas fait mais par contre on demande beaucoup aux grands... enfin si un élève a des difficultés on lui demande d'aller voir un copain qui peut lui expliquer et souvent ils vont vers les plus grands car c'est eux qui ont plus l'habitude... mais ce n'est pas explicite que celui-là a tel parrain ou telle marraine. C'est vraiment un peu ils vont d'abord demander de l'aide à quelqu'un qui pourrait les aider mais ce n'est pas écrit : « Toi tu aides lui ou elle ».

F. : Mais ils vont facilement vers les autres élèves ? Même s'ils ne sont pas toujours ensemble ? D'ailleurs combien de leçons avez-vous ensemble ?

C. : Alors je dirais... attends... le lundi je ne travaille pas donc il n'y en a pas là, ils sont tous ensemble avec l'enseignante régulière. Mais le mardi il y a deux leçons le matin où s'est séparé, le mercredi il y en a deux donc on est à quatre. Le jeudi il y en a trois... après l'après-midi on est séparé 4H et Intros 1. Et le vendredi il y en a deux.

F. : Donc cela fait entre 9 et 11 leçons ?

C. : Oui exactement. Et le mardi on a les Intros 2 et les 3H et on mélange, on fait des groupes comme ça.

F. : Ha les Intros 2 viennent le mardi après-midi ?

C. : Oui cet après-midi il y avait trois élèves d'Intros 2 et cinq élèves de 3H. C'était mélangé. Et ils ont fait français-maths ensemble.

F. : Et pour tes élèves est-ce que tu utilises un contrat individuel d'apprentissage ou un plan d'apprentissage journalier ou hebdomadaire ?

C. : Non, je n'ai pas ça avec eux.

F. : Alors comment fais-tu ?

C. : Alors c'est plus... dans ma tête c'est plus organisé, si tu veux... par exemple mardi matin il y a un moment donné où on fait le dossier du son. Le mardi après-midi il y a un moment donné on fait le thème de l'espace. En fait c'est plus dans ma tête que c'est organisé par

période. Encore le mercredi matin je fais l'espace, le jeudi matin je fais calcul, enfin c'est comme ça... Et puis eux ils savent que le lundi matin on choisit le son et l'objectif de la journée c'est de choisir un son mais ce n'est pas écrit sur une feuille et ils ne voient pas un plan : « Le lundi matin je choisis le son ». Mais le lundi matin ils savent, on écrit les devoirs et on choisit le son, le mardi on fait trois dessins du son qu'on a choisi... enfin c'est cloisonné comme ça mais ça vient au fil des semaines en fait ce sont des rituels mais il n'y a rien écrit et ils n'ont pas de plan particulier. J'espère que je suis claire...

F. : Oui oui.

F. : À quel moment utilises-tu la pédagogie différenciée ?

C. : Lorsque j'en ressens ou alors lorsque je vois que certains élèves en ont besoin. Il n'y a pas un moment spécifique, je peux pas à dire c'est à telle leçon mais lorsque je vois qu'il y en a qui en ont besoin.

F. : Mais est-ce que cela représente l'essentiel de ton temps ? Est-ce que c'est régulièrement que tu prends tous les élèves pour réaliser la même chose ? Hormis le chant, gymnastique, ...

C. : Je dirais que ce n'est pas souvent qu'on fait exactement la même chose. C'est plutôt souvent qu'on fait pas la même chose. Après aussi si je prévois une activité que je pensais faire tous ensemble et je vois que ça ne va pas... pendant la leçon je prends du matériel concret et on fait quelque chose pour montrer à certains élèves. Enfin c'est vraiment en fonction de l'élève, des élèves, en fonction de la situation... des fois je vois et j'adapte.

F. : Maintenant, on va passer à la posture de l'enseignant. Je vais te les présenter et si tu peux me répondre par : souvent, rarement, jamais.

- La posture de contrôle : cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite peut parfois faire à la place de l'élève.
- La posture d'accompagnement : aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps.
- La posture d'enseignement : explication des savoirs et démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir.
- La posture de lâcher-prise : l'élève est responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul.
- La posture dite du « magicien » : captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux.

C. : Alors si je dois dire un pourcentage je pense que je suis 20 20 20 20 20... Parce que j'aimerais dire que je suis jamais dans le contrôle et jamais dans... Mais des fois enfin des fois je me dis : « Mais non mais je fais trop pour eux.. presque un peu à leur place... » Mais ça je m'en rends compte... C'est clairement pas tout le temps... Mais il y a des moments où je me dis : « Attends là attention ! ». Alors j'aimerais dire que je le fais pas du tout mais je sais que je fais... Du coup je dois dire quoi tout le temps, souvent ?

F. : Non non je trouve ta réponse intéressante et ça me va très bien.

F. : Mais alors en fonction de quels éléments tu changes de posture ?

C. : Alors je pense déjà quand vraiment il y a des difficultés et qu'il y a un élève qui est vraiment en grande difficulté et que je ne sais plus comment l'aider... Je pense que là je vais aller dans le contrôle et puis là voilà : « Tu fais ça et puis voilà... » (rire). Quand ça devient compliqué pour moi de savoir comment aider l'élève. Et puis en autonomie lorsque je vois que l'élève est capable d'y arriver c'est beaucoup plus simple de le laisser aller en autonomie que quand je vois qu'il galère...

F. : Donc tu pourrais être sur deux postures différentes durant une même leçon avec deux élèves différents ?

C. : Oui effectivement, oui je pense.

F. : Je voulais passer aux pédagogies alternatives telles que quelques-unes que j'ai choisies comme Montessori, Freinet, Steiner ou Alvarez ? Est-ce que tu t'en inspires pour réaliser ta classe au quotidien ?

C. : Alors je ne dirais pas... Enfin oui forcément je me suis inspirée parce que j'ai fait des recherches avant, enfin aussi durant la formation du MAES... Enfin forcément je les connais donc je me suis inspirée inconsciemment... Après je me suis pas dit : « Ah ben ça c'est la pédagogie Alvarez et c'est ça qu'il me faut donc il faut que je fasse tout comme elle ». Enfin c'est vraiment je pense inconscient que j'ai pris des idées un peu à droite et à gauche mais pas forcément que d'une pédagogie ça peut être aussi des enseignants que j'ai visités. Enfin j'ai fait pour me sentir bien dans la classe comme c'est aménagé et puis pas forcément en fonction d'une pédagogie spécifique. Mais forcément que moi j'ai été inspirée par ces différentes pédagogies vu que je les ai vues et que je me suis intéressée à certaines donc forcément inconsciemment ça m'inspire quand même.

F. : Ok j'aurai également un aperçu demain lors de l'observation... Donc voilà, j'arrive au bout de mes questions. Je voulais savoir si tu souhaitais ajouter quelque chose ?

C. : Non non... J'espère juste avoir été claire (rire).

F. : Oui, c'est très bien merci et l'observation me permettra également d'avoir de multiples informations. En tout cas merci pour tout et je me réjouis de venir demain !

Observation

19 août 2020

Concepts	
Hétérogénéité	<p>- De quelle manière se réalise la répartition des élèves entre les deux enseignantes ? (Qui prend quel niveau ? / Les groupes sont-ils toujours identiques ?)</p> <p>1. Accueil, tous ensemble, dans la grande classe : les élèves s'expriment librement (journée hier, envies, etc.).</p> <p>2. Calendrier, tous ensemble, dans la petite classe : les élèves sont appelés par la couleur de leurs vêtements et se mettent en colonne et vont dans la petite salle. Trois élèves font le calendrier (désignés pour une semaine). Les autres élèves sont assis sur des bancs en rang.</p> <p>3. Ronde des nombres, les élèves sont séparés (I1-I2 dans la petite classe, 3H-4H dans la grande classe). Les I1-I2 sont assis en ronde parterre avec l'enseignante.</p> <p>4. Son de la semaine « a », I1 et I2. Les élèves travaillent parterre, sur les bancs assis à une chaise, sur un banc plus haut debout, sur le rebord de fenêtre debout.</p> <p>5. Rangements et petite pause.</p>

	<p>6. Bibliothèque. Les I1 et le I2 s'y rendent puis sont rejoints par les 3H-4H. Lecture d'un livre par l'enseignante régulière. Ensuite, les élèves peuvent regarder et emprunter un livre s'ils en ont envie.</p> <p>7. Pause dix-heures.</p> <p>8. 4 élèves partent au FLS. La classe est séparée en deux groupes de 6 élèves. L'enseignante spécialisée part avec un groupe dans sa classe (élèves plus petits). Les enfants vont sur un matelas assis ou couchés (coin bibliothèque) et l'enseignante utilise le moyen : Phonodel afin que les élèves puissent apprendre à écouter les sons dans les mots et les syllabes.</p> <p>9. Petite pause : les élèves jouent au babyfoot avec ceux venus du FLS. Prise de congé des élèves par l'enseignante spécialisée.</p> <p>10. 11h – 12h : gymnastique. Tous ensemble. Pas observé.</p>
Pédagogie différenciée	<p>De quelle façon est utilisée la pédagogie différenciée ? -successive ? objectif commun et diverses situations d'apprentissage-outils pour l'atteindre (souvent en collectif). Variation des outils (parole (varie la tonalité), geste, fiche individuelle, livre ou document, tableau noir ou blanc, diapositive ou film, ordinateur, matériel à manipuler (réglettes, bouliers, cartes, etc.) ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage.</p> <p>2. Calendrier sur un tableau blanc. Deux élèves font la date du jour (ex : 19 et mercredi, mois). Les autres élèves profitent encore de lever la main et dire quelques informations sur leur journée d'hier. Puis toute la classe dit la date : « Aujourd'hui nous sommes le mercredi 19 août 2020, nous sommes en été et il y a du soleil. » Puis une autre élève ajoute une paille pour indiquer le nombre de jours d'école depuis la rentrée et note le nombre de jours depuis la rentrée (DU), idem pour tous les élèves. L'enseignante régulière demande combien de jours faut-il encore pour atteindre 10, 15 ?</p> <p>3. Ronde des nombres : chacun son tour exprime un nombre (suite des nombres depuis 1) et le but est d'aller le plus loin possible. Un élève s'allonge un moment tout en continuant l'activité. La prochaine fois le record à battre est 60. L'enseignante écrit le nombre à battre sur un post-it.</p> <p>4. Son de la semaine « a » : Donner le nom de la lettre, le son, le tracé de la lettre et le soutien de la lettre avec le geste Borel-Maisonny. Ensuite les élèves vont faire les ateliers du « a » installés dans la classe (pâte à modeler, sable, ardoise blanche avec feutre, ardoise blanche avec crayon de papier, fiche de tracé avec une petite voiture, ficelle). Ils peuvent travailler seul et en binôme.</p>

	<p>5. Rangements (les élèves sont rassemblés au centre et l'enseignante donne une tâche à chacun). Puis petite pause de 5 min. Les élèves peuvent s'occuper. La majorité jouent au babyfoot.</p> <p>6. En attendant les 3H-4H, l'enseignante puis les élèves pensent à quelque chose et les autres doivent deviner. Par exemple : Est-ce que c'est un animal ? Est-ce qu'il a des poils ? Est-ce qu'il vit en Afrique ? etc.</p> <p>Les élèves écoutent ensemble le livre et posent des questions quand ils en ont besoin et s'expriment sur le livre. Pour « clore » les discussions, l'enseignante continue à lire et les élèves écoutent.</p> <p>Les élèves peuvent aller lire des livres et se poser dans la bibliothèque.</p> <p>8. L'enseignante montre des images aux élèves (chacun son tour) et ils doivent scander les syllabes en tapant dans les mains. Puis elle donne les syllabes d'un prénom par exemple « Al-phon-sine » et l'élève qui reconnaît son prénom lève la main. Ensuite, ils doivent trouver des mots qui commencent par la même syllabe. Par la suite, ils inversent les syllabes (ex : « mou-ton » -> « ton-mou »).</p> <p>Les élèves sont mis par trois et font le jeu suivant avec des images : « Je vois quelque chose de bleu » « Il a des roues, etc. ». Et les autres enfants doivent deviner ce que c'est sur l'image. Ils sont assis par terre. Chaque enfant reçoit une fiche plastifiée différente où il y a des objets dessus et ils doivent noter combien de syllabes ils entendent.</p> <p>- simultanée ? objectifs et contenus différents au même moment. (réalisée en individuel ou avec groupes de niveaux identiques ?)</p> <p>En séparant la classe : 3H-4H avec l'enseignante régulière et les I1-I2 avec l'enseignante spécialisée.</p> <p>(Une évaluation préalable est-elle effectuée ?) Pas observé.</p> <p>- mixte des deux méthodes ? Voir ci-dessus.</p> <p>- Les élèves ont-ils un contrat individuel d'apprentissage ? Les élèves en Introduction un programme plus précis ? Voir ci-dessus.</p> <p>- A quels moments est utilisée la pédagogie différenciée ? Selon les besoins des élèves.</p>
Posture enseignante	<p>- Quelle(s) posture(s) d'enseignement sont présentes (souvent, rarement, jamais).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture de contrôle : cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite peut parfois faire à la place de l'élève. 2. Calendrier : Le groupe classe avance en harmonie. 3. Ronde des maths : chacun donne un nombre selon la suite des nombres. 4. Idem. 6. Idem. 8. Idem lorsque l'activité est

	<p>commune.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture d'accompagnement : aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps. 2. Calendrier : Trois élèves font le calendrier, chacun à sa tâche. 3. Si un élève exprime un chiffre faux, il doit recommencer. 4. La réalisation de la lettre « a » est plus complexe selon le support choisi (ex : sable vs ardoise). L'enseignante passe dans les postes et accompagne les élèves selon leurs besoins. 6. Aide l'élève qui fait deviner le mot pour répondre à certaines questions. Reformule les phrases des élèves si besoin. L'enseignante régulière lit une histoire à une élève qui le désire, d'autres élèves vont écouter. L'enseignante spécialisée enregistre les livres empruntés. 8. L'enseignante passe dans les groupes de trois et accompagne les élèves si besoin (groupes I1 vs I2). Puis également lorsqu'ils font l'exercice en individuel (fiches plastifiées), là les élèves se rendent vers l'enseignante lorsqu'ils ont terminé. Certains élèves qui ont terminé vont aider-accompagner d'eux-mêmes les élèves qui travaillent encore. - La posture d'enseignement : explication des savoirs et démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir. 8. Montre aux élèves comment ils vont devoir procéder. - La posture de lâcher-prise : l'élève est responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul. 4. Les I2 accompagnent les I1 et leur montrent comment procéder dans les ateliers. 5. Rangements. 6. Lecture de livres dans la bibliothèque. 8. Les élèves inventent un autre jeu avec les images en la cachant, ils doivent toujours deviner à quoi ils pensent ou alors ils se posent des questions concernant la couleur d'objets sur l'image. - La posture dite du « magicien » : captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux. Le changement de tonalité capte les élèves. - Changement régulier de posture ? Si oui, en fonction de quels éléments ? Parle toujours de manière posée et positive. Valorise beaucoup les enfants « Bravo, c'est trop bien, tu as fait du bon travail, etc. ». Rappelle les règles à un élève qui se dissipe. Fait avancer la classe selon un rythme identique mais questionne les élèves en fonction de leurs besoins. Jongle entre les différentes postures selon la leçon mais également selon l'élève.
Pédagogies alternatives	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des pédagogies alternatives telles que Montessori. Freinet, Steiner ou Alvarez ? Si oui, de quelle manière ? Pas observé. Ateliers du « a », manipulation importante.

Divers	- Selon observation en cours.
Espace	Classes physiques séparées en deux salles. Une petite (enseignante spécialisée) et une grande (enseignante régulière). Tous les élèves ont une place dans la grande salle et les I1-I2 dans la petite salle. Les bureaux des enseignantes sont devant la classe et regardent les élèves (en face des élèves). L'enseignante se déplace dans la classe et accompagne les élèves. L'enseignante va rarement à son bureau.
Rituels	1. Accueil le matin : quelques notes de xylophone pour capter l'attention des élèves et quelques notes pour terminer. Après les dix-heures : identique. 2. Calendrier. - Petites pauses de 5 min pour se détendre.
Ma place	Derrière la classe, je suis interpellée quelques fois par les élèves. Quelques-uns viennent me voir pour regarder ce que je fais sur mon ordinateur.
Dynamique	Met du rythme dans les leçons. Captive en changeant la tonalité (douce-dynamique). Valorise beaucoup les élèves. Changements réguliers de lieux (grande classe, petite classe, bibliothèque) et de position (assis « chaise, parterre, pouf », debout, couché). Groupes I1-I2 et 3H-4H ensemble versus séparés à plusieurs reprises et puis groupes de deux ou trois élèves.

D., enseignante spécialisée en classe régulière avec programme d'introduction

Entretien

15 septembre 2020

Pour des raisons liées à la Covid, l'entretien a eu lieu exceptionnellement après l'observation.

F. : À quel pourcentage, combien de leçons travailles-tu dans la classe d'Intro ?

D. : J'ai 20 leçons en tout dans cette classe mais 16 en tant qu'enseignante spécialisée et 4 leçons comme enseignante régulière.

F. : Et comme tu me l'as dit, actuellement il y a une remplaçante. Du coup, je préférerais savoir comment tu fais avec ta collègue fixe, est-ce ok ?

D. : Oui bien sûr !

F. : Combien de leçons travaille ta collègue ?

D. : Elle a le tout, 27 leçons.

F. : Combien avez-vous d'élèves en Introduction 1 cette année ?

D. : Uniquement deux pour le moment.

F. : Ok en Introduction 2 ?

D. : Quatre.

F. : Ok en 3H ?

D. : Ça fait sept.

F. : Et en 4H ?

D. : Sept aussi.

F. : Ça fait en tout combien d'élèves ?

D. : Vingt.

F. : Comment se réalise la répartition des élèves entre les enseignantes ? Qui prend quel niveau ? Est-ce que les groupes sont toujours identiques ?

D. : Alors en règle générale je m'occupe plutôt des 3H 1 à raison de deux leçons par matinée environ quand je suis là. Mais après, je prends aussi parfois les 3H 2 uniquement et puis par exemple je fais des ateliers de graphisme, écriture et là je prends tous les 3H en plusieurs groupes. Je m'occupe aussi d'introduire les jeux de la classe et là je prends tous les élèves en petits groupes et j'ai pas encore commencé mais après les vacances, je vais commencer les ateliers informatiques. C'est la même chose, tout le monde va passer mais par groupes de trois car on a trois ordi. Et puis je m'occupe encore de tous les élèves qui sont en difficulté et qui ont besoin de soutien, que ce soit 3H, 3H 1, 3H 2 ou 4H. S'ils ont des difficultés, il n'y a pas un autre enseignant spécialisé, c'est moi qui vais les prendre en individuel. Pas forcément des leçons entières mais plutôt en fonction de leurs besoins, de leur concentration. On a la chance d'avoir la classe en face du coup c'est hyper pratique pour pouvoir faire ce genre d'échanges.

F. : Et avec ta collègue fixe, vous travaillez essentiellement en binôme ou pas forcément ?

D. : Si si ben des fois quand on fait des activités on est les deux dans la classe et des fois les 3H viennent vers moi, les 4H viennent vers moi, etc.

F. : Et ça arrive aussi des fois que tu les prennes dans la classe parallèle ?

D. : Oui par exemple si elle voulait faire un exercice spécial avec les 4H, moi je m'occupe de tous les 3H et puis je peux faire des maths et vice-versa. Par exemple si elle voulait introduire quelque chose avec les 3H moi je prends tous les 4H. Et des fois je sais pas si on a une leçon

d'environnement, ben des fois c'est elle qui la donne, des fois c'est moi et la deuxième enseignante elle fait en sorte que les enfants soient à l'écoute, voilà on aide là où il faut. On est un petit peu comme des électrons libres pour aider.

F. : Je voulais savoir ce que tu penses de l'hétérogénéité dans la classe au niveau des apprentissages, est-ce que tu la vois plutôt comme positive ou négative ? Que ce soit pour toi-même ? Pour la classe ? Les bons élèves ? Et les élèves qui sont davantage en difficulté ?

D. : Alors en tant qu'enseignante ça demande quand même pas mal de travail et de différenciation si on veut essayer d'attraper tout le monde. De donner du travail adapté à tout le monde. Après au fil des années on apprend quand même à s'organiser et à mettre des choses en place pour que chaque enfant puisse avancer à son rythme. Au niveau des élèves, pour les bons élèves, ils vont toujours y arriver quoi qu'on fasse, mais pour les élèves en difficulté je trouve que le fait d'être dans une classe où il y a encore les 4H en plus ça ne leur facilite pas la tâche. Parce que quand on explique quelque chose, au niveau de la concentration, de l'adaptation, ils ont plein de nouvelles informations qui ne sont pas prêts à recevoir certains et ils risquent de mélanger. Voilà, il y a aussi souvent un bruit constant quand ils sont au travail étant donné que quand il faut expliquer à un groupe, l'autre groupe travaille et vice-versa. Et ça je trouve pas tout à fait idéal. C'est pour ça que quand il y a vraiment des choses hyper importantes, avec ma collègue fixe, on se séparait pour leur offrir à tous, bons ou moins bons, la possibilité d'être dans le calme, de pouvoir intégrer et avancer. Après il y a quand même du positif, certains se tirent en avant. C'est-à-dire que, quand il y a des enfants en difficulté, des enfants qui arrivent un peu mieux, certains peuvent leur montrer et se tirer en avant. Et des fois les difficultés ne sont pas toujours pour tout le monde... en français par exemple, il peut être bon en français et pas en maths et ça je trouve que ça marche très bien pour se tirer en avant. C'est plus compliqué je trouve d'avoir un degré en plus, c'est pas tellement d'avoir les Intros avec les 3H. Parce que ça au niveau de l'hétérogénéité il y a des différences mais c'est gérable. C'est vraiment d'avoir un degré en plus ces 4H que je trouve plus compliqué personnellement.

F. : Donc si j'ai compris toi tu es plus responsable des élèves en Introduction et ta collègue fixe des 3-4H ?

D. : Oui voilà exactement.

F. : Qu'est-ce que représente pour toi la pédagogie différenciée ?

D. : Alors c'est de pouvoir offrir aux enfants plusieurs chemins pour arriver quelque part. Par exemple, un enfant qui doit apprendre l'alphabet, certains ont besoin de la fiche, qu'ils le voient et c'est ok. D'autres ont besoin de manipuler, de passer par un jeu, d'autres besoin de l'écrire. Donc c'est de pouvoir donner et répondre à leurs besoins... pour moi c'est la pédagogie différenciée. C'est de donner à chacun selon ce dont il a besoin.

F. : Pour le même objectif, tu utilises différents cheminements ?

D. : Oui c'est tout à fait ça, exactement.

F. : Je voulais savoir de quelle manière tu penses pratiquer la pédagogie différenciée ? Car il y avait deux façons distinctes au niveau de la théorie. On a successive, avec un objectif commun et diverses situations d'apprentissage-outils pour l'atteindre (souvent réalisée en collectif). Il y a également une variation des outils par exemple : parole geste, fiche individuelle, livre ou document, tableau noir ou blanc, diapositive ou film, ordinateur, matériel à manipuler (réglettes, bouliers, cartes, ...) etc. Ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage. Ou alors l'autre type de pédagogie différenciée utilisée de manière simultanée ? Avec des objectifs et contenus différents au même moment.

D. : Alors je dirais plutôt que je travaille pour le premier. Mais après, justement, ben j'ai des élèves qui en motricité fine sont très doués et je ne veux pas leur imposer de faire cinq dossiers de motricité fine pour donner un exemple. Je vais plutôt lui donner des calculs car je sais qu'elle doit entraîner cela. Voilà donc plutôt le premier, on y arrive par différents chemins. Mais si un

enfant est déjà très doué dans une compétence, il ne doit pas obligatoirement faire tous les exercices ou toutes les fiches qui lui sont demandés. Il peut passer à autre chose qui lui conviendrait mieux.

F. : D'accord car j'ai vu que toi tu avais plutôt des dossiers c'est ça ? Et tu fonctionnes comment par rapport aux dossiers ? Les Intros 1, les Intros 2, c'est deux groupes avec des dossiers différents ? Comment tu fonctionnes ?

D. : Alors quand c'est des choses par exemple le graphisme ou bien des mathématiques qui concernent tout le monde... en fait c'est pour tout le monde la même chose mais un enfant peut être au dossier numéro cinq et l'autre finir que le un. Ça m'est égal, chacun va à son rythme pour autant que ce soit réalisé correctement. La même chose au niveau des calculs, j'ai des choses comme ça et j'ai la liste des enfants dossier numéro un, deux, trois, quatre et là je sais où ils en sont et ce sont des choses répétitives.

F. : Donc les dossiers vont jusqu'à Intro 1, 2 et 3H ?

D. : Même jusqu'à 4H.

F. : Et puis il y a à chaque fois une marge de progression ?

D. : Oui exactement.

F. : Et chaque dossier est structuré comment ? Il y a un thème ? Le chiffre 1, le chiffre 2, etc. Puis des calculs ?

D. : Non non, là c'est le graphisme il y a plusieurs dossiers de graphisme et après dans les calculs c'est des fiches de calculs de la plus simple avec des calculs genre $3 + 3$ jusqu'à $15 + 27$. Voilà c'est vraiment progressif et c'est pour ça que ça peut durer sur quatre ans. Mais il n'y a pas tous les élèves qui font toutes les fiches. Parce que justement si je vois que tel enfant les calculs jusqu'à dix c'est bon ben je passe directement à la fiche 12 et c'est les calculs jusqu'à 20. Je ne vais pas obligatoirement... enfin pour moi l'essentiel ce n'est pas qu'ils remplissent des fiches, c'est qu'ils puissent avoir des compétences et qu'ils puissent atteindre les objectifs. Donc une fois qu'ils ont entraîné et que c'est ok pour eux, pour l'enfant, on continue on progresse...

F. : Et puis du coup c'est la même chose pour le français ?

D. : Alors au niveau du français, moi je m'occupe plutôt des 3H 1 et là j'ai un dossier par semaine que j'ai constitué au fil des années où dedans il y a des exercices variés que ce soit de l'écriture, de la conscience phonologique, tout plein de choses... lecture... tout est dans ces dossiers et en principe on travaille sur ce dossier-là ensemble et après il peut arriver qu'un élève je mets une fiche d'écriture en plus et un autre élève en plus une fiche de conscience phonologique en fonction de chaque élève. Mais on fait avec ma collègue le même son la même semaine. Et des fois je prenais les 3H 2 et on faisait aussi le même son mais avec un dossier plus compliqué évidemment.

F. : Une question me vient à l'esprit, par exemple en mathématiques je sais pas si tu fais les maisons de 10 ou les doubles ? Est-ce qu'il y a quand même des moments où tu fais avec tout le monde la même chose malgré que des élèves sont au dossier un et d'autres au cinq, est-ce qu'il y a quand même des moments où tu abordes un sujet ensemble malgré un rythme différent ? Comment fais-tu ? Ou alors tu ne travailles pas de cette manière-là ?

D. : Non, alors, pour les maths, au début on fait beaucoup d'activités ensemble car c'est des activités de dénombrement, de comptage puis au bout d'un moment ma collègue va beaucoup plus vite et moi je prends vraiment le temps de faire chaque maison de nombres de chercher des calculs, de les compter ensemble et on colle ça dans un cahier et puis aussi en général la première année d'Introduction on ne touche pas du tout le fichier officiel. De manière à ce qu'en deuxième ce soit vraiment le travail, la surprise. Alors on travaille les objectifs la même chose, l'écriture et tout ça mais on ne touche pas le fichier officiel. Je fais beaucoup des jeux de logique à côté, beaucoup de choses, mais pas forcément le fichier officiel. À part si tout d'un

coup il y a une activité géniale et on se dit au pire des cas celle-là ils l'ont faite deux fois dans leur vie, alors là ça peut arriver qu'on fasse tous la même et on photocopie juste cette fiche-là.

F. : Ok et puis tout d'un coup quand tu as un dossier est-ce que ça peut t'arriver de te dire que cette fiche c'est trop facile comment fais-tu ? Tu la traces, tu fais que la moitié ? Ou en amont tu sais vraiment cet élève-là je lui donne ça ou ça comme dossier ?

D. : Alors c'est plutôt dans l'autre sens, si c'est quelque chose de hyper important, je vais prendre le temps de finir. Si c'est quelque chose, de juste voilà, alors je me dis ça on peut laisser c'est pas nécessaire ou si même c'est trop difficile je note « Trop difficile » ou bien je mets le commentaire « Fais avec aide ». Pour que les parents s'il y a quelque chose, ils savent que j'ai dû l'aider. Mais ça c'est pour tous les élèves dans la classe, quand je les aide. Après pour les dossiers je ne prépare jamais trop en avance comme ça je peux voir à quel rythme travaillent les enfants et puis en fonction de ça je peux rajouter une fiche ou l'enlever... après ça dépend aussi quels jeux j'ai à côté et si j'ai beaucoup de jeux qui travaillent ce son, ces lettres, j'ai pas besoin de rajouter des fiches juste pour les faire enfin ça dépend vraiment.

F. : Au niveau des groupes, ça varie pas mal du coup. Tu peux aussi des fois t'occuper de toute la classe comme en environnement ? La gymnastique, le chant ? Vous faites tous ensemble ?

D. : Alors oui la gym, justement elle tombe le mercredi car je suis pas là. Ce qui n'est pas forcément un avantage car des fois avec les enfants en difficulté ce ne serait pas trop d'avoir deux enseignants en gymnastique. Voilà. La piscine ils sont déjà deux donc je n'ai pas le droit d'y aller, donc j'ai des heures blanches à ce moment-là. Et puis le chant soit on décide de faire toute une leçon et on va à l'aula et des fois c'est moi, des fois c'est elle qui donne la leçon. Soit on met les enfants en petits groupes et c'est vraiment utile qu'on soit deux, soit on chante pendant la semaine à plusieurs petits moments et puis du coup voilà...

F. : Je voulais savoir si tu faisais une évaluation au préalable de tes élèves en début d'année ou est-ce qu'il y a quelque chose qui est fait ? Pour les évaluer ? Ou c'est au fur et à mesure ?

D. : Alors je suis justement en train de construire une évaluation parce qu'il y a des choses qui ne me conviennent pas et des fois il y a tellement à travailler et que je pars dans tous les sens. Donc j'ai constitué un dossier avec des objectifs pour lesquels je suis en train de mettre aussi en place du matériel pédagogique mais que j'ai créé moi-même pour atteindre chaque objectif et le but c'est de pouvoir vraiment tester, aussi quand on a les entretiens, de vraiment pouvoir faire le point et nommer les choses qui vont et qui ne vont pas. Donc c'est ce que je suis en train de mettre en place mais auparavant il n'y avait pas grand-chose. Sinon je lis les rapports de l'école enfantine ça oui mais...

F. : Je voulais savoir si tu as un contrat individuel d'apprentissage pour tes élèves ? Si les élèves en Introduction ont un programme plus précis avec quelque part des objectifs concrets ou alors c'est plus toi qui en fonction du PER va adapter ? Ou alors tu arrives comme ça et tu sais vraiment où chaque élève est et doit aller ? Ou alors tu as un plan précis ?

D. : Alors j'ai l'objectif de travailler un son par semaine sur deux semaines et chaque année avec les Intros je fais autre chose car je me suis plus adaptée au groupe. Moi je sais ce que je dois leur apprendre l'écriture des nombres, l'écriture des lettres, déjà voir... mais aussi surtout je leur apprend le métier d'élève, écouter, prendre la fourre enfin c'est toutes ces choses, jouer, apprendre à perdre, souvent les enfants manquent aussi de maturité et de confiance en eux donc ce sont aussi des choses qu'on travaille et puis vraiment chaque année je pense que j'ai fait autre chose. La ligne rouge c'est un son par semaine sur toutes les deux semaines et voilà il y a des dossiers qui sont faits et je peux reprendre mais après chaque année on va peut-être travailler plus une chose ou l'autre.

F. : D'accord tu fais vraiment en fonction des élèves ?

D. : Oui voilà. Oui après avec ma collègue on décide de travailler par thème et chacune cherche des activités en fonction de ce thème pour ses élèves.

F. : Et toi tu faisais avec ton groupe et elle, elle faisait avec son groupe ?

D. : Alors ensemble.

F. : Toute la classe dans son entier ?

D. : Oui exactement le même thème mais avec du matériel différent.

F. : À quel moment utilises-tu la pédagogie différenciée ?

D. : Il n'y a pas des moments précis c'est pour répondre à leurs besoins c'est quand ils en ont besoin. C'est souvent... après des fois quand on veut voir les élèves on les met dans les activités pour tout le monde si on veut avoir un peu le point pour voir s'ils se débrouillent ou pas. Mais sinon c'est plutôt en permanence pour répondre à leurs besoins. Mais je dirais surtout avec les enfants en difficulté. Après les enfants qui sont obligés de suivre le programme, voilà on peut faire des petites différenciations mais si on fait trop après je trouve qu'il y a toujours, il faut être très clair avec les parents qu'on a différencié et que s'il arrive c'est parce que justement on a fait autre chose et puis je ne parle pas forcément de faire que des petits ajustements. Une fois s'il a besoin d'une petite explication supplémentaire ce n'est pas grave, là je parle vraiment quand il y a des choses importantes, là ça nécessite quand même d'être clair et de faire peut-être des démarches pour une introduction avant de différencier. Parce que la différenciation, on voit toujours un enfant voilà, qui fait l'écriture, c'est hyper compliqué, on peut lui dire de faire dans le sable, on peut lui dire de faire autre chose. Un enfant qui arrive bien, il a même pas besoin de finir, ça on le fait. Mais quand c'est des choses plus importantes, ben voilà si on utilise un support et qu'il a quand même l'objectif ça ça m'est égal, un support en plus ou une explication en plus, pas de problème. Mais quand c'est à chaque fois, je ne sais pas des trucs réduits ou modifiés ou pour qu'il comprenne là, je pense qu'avant de pratiquer tout le temps ça il faut faire les démarches avec les parents.

F. : Au niveau des postures de l'enseignante, cinq postures sont ressorties de la théorie je voulais savoir si tu pouvais me répondre par souvent rarement ou jamais selon leur utilisation. La première est la posture de contrôle avec un cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite peut parfois faire à la place de l'élève.

D. : Rarement.

F. : La posture d'accompagnement avec une aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps.

D. : Souvent.

F. : La posture d'enseignement avec une explication des savoirs et démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir.

D. : Rarement.

F. : La posture de lâcher-prise avec un élève responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul.

D. : Souvent.

F. : La posture dite du « magicien » avec une captation momentanée de l'attention des élèves au travers des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux.

D. : Souvent.

F. : Après j'ai la question, est-ce que tu changes régulièrement de posture ? Si oui en fonction de quels éléments ?

D. : En fonction du contexte, des besoins...

F. : Mais dans une journée, est-ce qu'il t'arrive régulièrement de changer...

D. : Oui oui oui et puis ça dépend si on est dans une phase d'apprentissage, dans une phase d'évaluation formative, est-ce qu'on introduit quelque chose, est-ce qu'on expérimente simplement quelque chose, on découvre, ça dépend aussi de ça...

F. : Je voulais savoir si tu utilises des pédagogies alternatives telles que Montessori, Freinet, Steiner, Alvarez ? Est-ce que tu travailles avec ce type de pédagogies pour l'apprentissage au quotidien ?

D. : Alors je trouve qu'il y a des choses exceptionnelles chez tous ces auteurs mais je n'en ai pas choisi une en particulier. Il m'arrive de faire du Montessori mais voilà dans certaines activités et d'autres ce sera plus proche de quelqu'un d'autre.

F. : Mais pas forcément avec le matériel ?

D. : Alors voilà mais c'est des activités Montessori mais y a aussi des brochures que j'utilise dans le développement, dans la découverte de l'activité ou des choses voilà qui s'inspirent de Montessori. J'ai acheté quelques fichiers et quelques trucs et puis d'autres choses qui ressemblent plus à d'autres auteurs. Mais je n'ai pas choisi une pédagogie spécifique.

F. : Ok, j'arrive gentiment au bout je ne sais pas si tu voulais ajouter quelque chose dont j'ai pas pensé dans ta manière de fonctionner et que tu penses que c'est très important. Là, j'ai vu que tu utilises souvent les dossiers, qu'avec les petits tu manipules beaucoup... C'est juste ?

D. : Oui exactement... Non je crois que j'ai tout dit. Après je trouve que ça demande beaucoup de préparation en amont de pouvoir mettre à disposition les choses et il faut être bien organisée et il faut bien savoir où on va même si je reste souple et il est possible que j'ai prévu une leçon et je vois les enfants complètement fatigués et que ça ne va pas et que je ne fais pas du tout et que je reprendrai le jour après. Ou au contraire je n'ai pas prévu ça mais je les vois motivés donc au lieu de faire une leçon de maths une leçon de français on continue et on poursuit dans une activité donc je reste vraiment très flexible...

F. : D'accord, je te remercie infiniment pour le temps que tu m'as accordé !

Observation

15 septembre 2020

Concepts	
Hétérogénéité	<p>- De quelle manière se réalise la répartition des élèves entre les deux enseignantes ? (Qui prend quel niveau ? / Les groupes sont-ils toujours identiques ?)</p> <p>1. La salle principale, tous ensemble. Explication de la quarantaine et comment s'est-elle passée ? Ramassage de feuilles à récupérer et carnets de devoirs.</p> <p>2. La salle principale, tous ensemble : Rituel du matin (calendrier).</p> <p>3. Classe parallèle, deux élèves (I1) partent avec l'enseignante spécialisée : Poésie. Les autres restent avec l'enseignante régulière.</p> <p>4. Classe parallèle, deux élèves « identiques » : cahier des alphas. Réalisation du son « i ». Mettre l'image et le mot ensemble sous forme d'étiquettes.</p> <p>5. Classe parallèle, deux élèves : dossier du « i ».</p>

	<p>6. Classe parallèle, deux élèves : jeu du Dobble.</p> <p>7. Classe parallèle, deux élèves : petit cahier, entourer l'alpha.</p> <p>8. Dossier de mathématiques, deux élèves : le chiffre 2.</p> <p>9. Pause commune et retour en classe principale pour tous les élèves.</p> <p>10. Classe parallèle, six élèves (I1 et I2) partent avec l'enseignante spécialisée : Dossiers de graphisme et écriture du « o ». Les autres restent avec l'enseignante régulière.</p> <p>11. Classe parallèle, six élèves « identiques ». Cahier d'activités, jeu du Sudoku avec quatre couleurs.</p> <p>12. Classe parallèle, les 3H, six élèves. Dossiers de graphisme et écriture du « o ». Les autres restent avec l'enseignante régulière.</p> <p>13. Prend congé du petit groupe d'élèves et explique qu'elle n'a pas eu le temps de leur expliquer le jeu du Sudoku des couleurs. Ils feront cela jeudi. Rangement des affaires et prise de congé de tous les élèves.</p>
Pédagogie différenciée	<p>De quelle façon est utilisée la pédagogie différenciée ? -successive ? objectif commun et diverses situations d'apprentissage-outils pour l'atteindre (souvent en collectif). Variation des outils (parole geste, fiche individuelle, livre ou document, tableau noir ou blanc, diapositive ou film, ordinateur, matériel à manipuler (réglettes, bouliers, cartes, etc.) ainsi que les exercices en plénum, en petits groupes, en individuel ou sous forme de parrainage.</p> <p>2. Calendrier au tableau noir de la classe. Date, météo du jour et saison. Deux élèves réalisent le calendrier de manière autonome. Les autres élèves rendent encore des affaires auprès de l'enseignante spécialisée. Puis les deux élèves du calendrier disent chacune « Aujourd'hui nous sommes mardi, le 15 septembre 2020, nous sommes en été et il y a du soleil. » et puis toute la classe répète la phrase.</p> <p>3. Poésie : Répétition avec deux élèves d'une poésie. Une élève ne parle presque pas. L'enseignante lui propose de s'enregistrer à la maison et de lui transmettre la vidéo. Afin d'interpeller l'élève qui parle peu, l'enseignante chuchote et s'aligne sur sa tonalité et l'élève participe davantage.</p> <p>4. Cahier des alphas. Mettre l'image et le mot ensemble (6 cartes en tout par élève). L'enseignante propose aux élèves de répéter cela à la maison et elle ajoute des cartes au fur et à mesure des semaines. Puis ils jouent au memory avec ces cartes selon le même principe.</p>

	<p>5. Les deux élèves ont chacun un dossier du « i ». La première fiche consiste à cocher l'image lorsque l'enfant entend le son « i », puis à savoir où se situe le son « i » (début, milieu, fin) et pour finir mettre une croix où se situe le son « i ». Une élève a terminé, elle peut continuer le dossier (reconnaître le même mot et entourer).</p> <p>6. Les élèves et l'enseignante jouent au Dobble, car elle mentionne aux élèves qu'ils ont l'air fatigués. A la fin du jeu, chacun compte ses cartes et celui qui en a le plus a gagné. Ensuite l'enseignante demande qui a le plus de cartes ? Le moins de cartes ?</p> <p>7. Je suis mince et longue et j'ai une patate sur la tête, qui suis-je ? J'aime faire du cheval et lorsque je vais à cheval mes tresses se hissent sur la tête, qui suis-je ? Et les élèves doivent entourer le bon alpha.</p> <p>8. Chaque élève a son dossier de mathématiques (trouver le 2, réaliser un labyrinthe avec le 2, etc.).</p> <p>10. Explication de l'écriture du « o » dans l'air tous ensemble et ensuite chacun passe vers l'enseignante pour réaliser le « o » au tableau « du plus grand au plus petit ». En attendant, les élèves avancent dans leur dossier de graphisme « diverses formes ». Puis les I1 ont une fiche d'écriture avec le « o » à repasser et à écrire et les I2 avec des « o » à écrire et quelques mots. Ils ont également une fiche sur laquelle ils doivent recopier des mots imprimés en liés.</p> <p>11. Tous les élèves se mettent au sol avec l'enseignante afin qu'elle explique le jeu du Sudoku des couleurs. Une fois l'exercice terminé, une partie des élèves peut aller expérimenter le jeu et deux élèves qui n'ont pas encore compris restent avec l'enseignante. Puis, les élèves peuvent aller un à un rejoindre le grand groupe.</p> <p>12. Explication de l'écriture du « o » dans l'air tous ensemble et ensuite chacun passe vers l'enseignante pour réaliser le « o » au tableau « du plus grand au plus petit ». En attendant, les élèves avancent dans leur dossier de graphisme « diverses formes ». Puis les 3H ont une fiche d'écriture avec le « o » à repasser et à écrire (identique aux I1).</p> <p>- simultanée ? objectifs et contenus différents au même moment. (réalisée en individuel ou avec groupes de niveaux identiques ?) En séparant la classe en divers niveaux entre l'enseignante régulière et l'enseignante spécialisée. Voir ci-dessus. (Une évaluation préalable est-elle effectuée ?) Pas observé.</p> <p>- mixte des deux méthodes ? Voir ci-dessus.</p>
--	---

	<p>- Les élèves ont-ils un contrat individuel d'apprentissage ? Les élèves en Introduction un programme plus précis ? Voir ci-dessus.</p> <p>- A quels moments est utilisée la pédagogie différenciée ? Régulièrement et selon les besoins des élèves.</p>
Posture enseignante	<p>- Quelle(s) posture(s) d'enseignement sont présentes (souvent, rarement, jamais).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture de contrôle : cadrage de la classe et des activités. Avancement du groupe en synchronie. La posture de contre-étayage : semblable à la posture de contrôle. Le maître pour aller plus vite peut parfois faire à la place de l'élève. 2. Tous les élèves disent ensemble le calendrier du jour. 5. Les deux élèves avancent ensemble avec l'enseignante. 7. L'enseignante donne des phrases et les élèves doivent entourer le bon alpha. 10. Tous les élèves réalisent de l'écriture ou du graphisme. 11. Explication aux élèves (I1 et I2) le jeu du Sudoku. Les I2 le connaissent déjà mais l'enseignante les informe que c'est une bonne répétition. 12. Tous les élèves réalisent de l'écriture ou du graphisme. - La posture d'accompagnement : aide ponctuelle individuelle et collective en fonction des besoins. Opposée à la posture précédente, l'enseignant évite de donner les réponses, il laisse chercher ses élèves et leur donne du temps. 2. Calendrier : deux élèves réalisent le calendrier seuls avec l'accompagnement ponctuel de l'enseignante régulière, les autres rendent encore des affaires à l'enseignante spécialisée. Puis les deux élèves disent le calendrier du jour. 3. L'enseignante spécialisée prend deux élèves. Une élève parle peu, l'enseignante chuchote et elle lui demande de dire la poésie tout doucement. 4. Aide chaque élève en fonction de ses besoins. 5. Chaque élève est interrogé et l'enseignante utilise ses doigts lorsque l'élève en a besoin afin de situer où se trouve le son « i » dans le mot. 6. Aide les élèves ponctuellement en disant : « Je vois quelque chose dans tes cartes et l'élève doit trouver l'objet qui ressemble à la carte posée. » 7. Va vers l'élève qui n'a pas tout fait juste et lui explique. 10. Chaque élève passe au tableau avec l'enseignante pour réaliser le « o ». Les I1 et I2 ont des fiches d'écriture différentes et progressives. Durant l'écriture, l'enseignante appelle une élève et lui explique qu'il y a une maisonnette à respecter pour écrire les lettres « Il y a des lettres qui restent à l'étage, qui vont à la cave ou au grenier ». Puis elle appelle une autre élève et lui explique le même principe de la maisonnette qu'elle n'a pas respecté. Elle appelle encore quelques élèves pour des corrections d'écriture. 11. L'enseignante continue d'expliquer le jeu à deux élèves qui n'ont pas compris. 12. Chaque élève passe au tableau avec l'enseignante pour réaliser le « o ». - La posture d'enseignement : explication des savoirs et

	<p>démonstrations éventuelles. L'enseignant est le garant du savoir. 5. Explique les consignes aux élèves et réexplique si besoin.</p> <p>Régulièrement, lit les consignes et regarde avec eux comment réaliser l'exercice. Les aide à démarrer l'exercice si besoin. 11. Explication du jeu du Sudoku.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture de lâcher-prise : l'élève est responsable de son travail. Les activités données peuvent être réalisées seul. 4. Sur la demande de l'enseignante, l'élève prend son cahier et autocorrige ses erreurs. 5. Fin de la fiche, chaque élève fait seul l'exercice qui consiste à mettre une croix où se situe le « i ». Puis continue le dossier en autonomie. L'enseignante reste cependant présente si besoin mais laisse ses élèves chercher tranquillement. 8. Avancement dans le dossier de maths. 10. Les élèves avancent dans leur dossier du graphisme en attendant de passer au tableau, puis sur leur fiche d'écriture. L'enseignante les laisse avancer puis elle va contrôler leur avancement et leur dit ce qu'elle pense de leur travail. 11. Les élèves peuvent réaliser seuls les exercices du Sudoku dans leur cahier d'activités et une fois l'exercice fait, ils cochent le numéro réalisé après un contrôle de l'enseignante. 12. Les élèves avancent dans leur dossier du graphisme en attendant de passer au tableau, puis sur leur fiche d'écriture. L'enseignante les laisse avancer puis elle va contrôler leur avancement et leur dit ce qu'elle pense de leur travail. - La posture dite du « magicien » : captation momentanée de l'attention des élèves avec des jeux, des histoires parlantes, des gestes théâtraux. 6. Jeu du Dobble permet aux élèves d'apprendre en s'amusant et de faire une petite pause. <p>- Changement régulier de posture ? Si oui, en fonction de quels éléments ? Après l'introduction d'une activité, selon les besoins des élèves.</p>
Pédagogies alternatives	- Utilisation des pédagogies alternatives telles que Montessori. Freinet, Steiner ou Alvarez ? Si oui, de quelle manière ? Pas observé.
Divers Divers Espace	<p>- Selon observation en cours.</p> <p>L'enseignante spécialisée et une partie des élèves reviennent d'une quarantaine suite à la Covid. Elle n'a pas pu préparer la leçon comme elle le souhaitait. En outre, l'enseignante régulière est en congé maternité, elle est remplacée par une autre enseignante. Deux élèves sont absents.</p> <p>Classe principale où chaque élève a une place. Les bureaux des enseignantes sont devant la classe et font face aux élèves. La deuxième salle (tout aussi spacieuse) est en face et contient également de nombreux bancs mais répartis en îlots. Dans cette salle</p>

Rituels	<p>parallèle, l'enseignante s'assied à un banc en ilots avec les élèves pour travailler.</p> <p>2. Accueil le matin : calendrier. Petites pauses de 5 minutes et occupations diverses (dessins, jeux d'encastrement, discussions entre les élèves).</p>
Ma place	Derrière la classe. Je suis interpellée quelques fois.
Dynamique	L'enseignante varie la tonalité en fonction des besoins, douce, plus sèche quand il s'agit d'un comportement à éviter. Valorise beaucoup ses élèves « C'est très bien, c'est super, etc. ». Parle « lentement » et vérifie que ses élèves aient compris le travail à réaliser.