



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2008-2009

Contractualisation et apprentissage :

Effets d'une pratique pédagogique sur la dynamique de production de savoir

Présenté par
Pierre BOUGES

Sous la direction de

Hervé Breton, Chargé de cours
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences
Sébastien Pesce, ATER

Master 1 Professionnel
Ingénierie de la formation

SOMMAIRE

Sommaire	1
Avant propos	2
Introduction.....	4
Du trajet au projet	4
Problématique et hypothèses	8
1. Présentation du cadre théorique	10
Introduction.....	10
11. Savoir et rapport au savoir	10
12. Contrat et contractualisation	20
2. Analyse de contenu	30
Introduction.....	30
21. Méthodologie de recueil de données	30
22. Exploitation des entretiens.....	39
Conclusion générale.....	68
Références et Index.....	70
Table des sigles	70
Références Bibliographiques	71
Table des annexes	74
Table des Matières	127

Avant propos

De la difficulté pour les enseignants à interpréter et mettre en œuvre les recommandations institutionnelles

Les pratiques choisies relèvent de la liberté pédagogique de l'enseignant et se mettent en place pour répondre aux besoins des élèves et satisfaire au mieux les attentes de l'institution. Qu'attend-elle ? Pour cela , nous allons nous intéresser aux programmes et plus précisément à ceux apparus depuis 20 ans, qu'il s'agisse des programmes eux-mêmes mais aussi des « chartes », « lettres » et tout document institutionnel adressés à la communauté éducative. Ainsi, il nous a paru intéressant de relever des expressions qui soulignent des difficultés certaines lors de la mise en œuvre des pratiques de classe.

Les textes utilisent de façon continue mais différente le terme « réussite ». En effet, en 1989, on évoque « la réussite des élèves », mais aussi celle « du plus grand nombre » ou « des enfants ». 1991 voit la mise en place des cycles, et lors de sa présentation, le texte souligne la nécessité de mettre en œuvre « la pédagogie la mieux adaptée à la réussite de chaque élève » indiquant d'autre part que « la continuité de la construction et de l'acquisition des savoirs par l'enfant est un des garants de sa réussite scolaire ». Il est donc intéressant de noter qu'en peu de temps l'expression du contrat semble changer de cible. En 1995, trois expressions jalonnent les programmes de l'école primaire : ceux-ci doivent permettre à l'enfant de construire, dès la maternelle, des apprentissages, gage de la « réussite ultérieure de sa scolarité » ; il revient au maître de « créer les conditions de réussite des élèves ». Et enfin, il est de nouveau affirmé que les « programmes et documents d'accompagnement sont au service des missions de l'école et tout particulièrement au service de la réussite de tous les enfants ». Un changement dans la dénomination qui s'affirme dans la charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle, en 1998, par l'utilisation de deux expressions seulement : la réussite « pour tous », mais aussi pour « chacun des élèves ». En 2002, le discours institutionnel rappelle très précisément les missions de l'école et celle du maître : de nouveaux programmes permettent de répondre aux exigences permanentes de l'école à assurer la réussite de tous les élèves, sachant qu'il revient au maître de « déduire [des évaluations] les stratégies pour assurer la réussite de

chacun des élèves ». Une proposition est alors faite dans ce texte sous la forme d'un rappel : « la nécessaire différenciation de tout enseignement ». Finalement, les programmes apparus en 2008, réaffirment deux objectifs : offrir « aux élèves », « à tous les enfants », des chances égales de réussite, et, proposer des activités pour lesquelles sont engagées « l'autonomie et l'initiative personnelle » de chaque élève.

Cet ensemble de remarques nous permet de souligner toute la complexité de l'acte d'enseigner. En effet, il va être nécessaire de conduire tous les élèves d'un groupe classe dans l'acquisition des savoirs fondamentaux mais faire en sorte que chacun puisse apprendre à son rythme, selon ses besoins et sa personnalité. C'est dans ce contexte difficile que les enseignants sont amenés à faire des choix de pratiques qui permettraient de répondre à ces objectifs. Celles-ci devront être organisées de façon à viser un objectif commun, proposer des situations à l'ensemble du groupe classe de façon à permettre à chaque élève de produire du savoir. Gestion de l'hétérogénéité, différenciation de tout enseignement seront donc l'un des aspects de cette pédagogie. Mais, il n'en reste pas moins vrai que l'école permet aussi la construction de la personnalité de chacun au sein de ce groupe social qu'est la classe. Donc, « l'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité ». L'une des réponses suggérées dans ce texte apparaît dans la phrase suivante : « il s'agit ainsi d'instaurer dans la formation une véritable pédagogie du contrat ».

Introduction

DU TRAJET AU PROJET

Quelles sont les raisons qui poussent à s'intéresser à l'impact des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ? Une partie de la réponse se trouve dans la confrontation que j'ai connue depuis mon entrée dans l'Education Nationale avec des élèves en difficulté, voire en très grande difficulté. Dans le même temps, cette confrontation s'est faite dans le domaine sportif et plus précisément fédéral, dans le cadre de la formation de jeunes joueuses et joueurs, appartenant à diverses sélections ou évoluant au plan national. Se faisant, s'interroger sur les pratiques les plus efficaces pour répondre aux besoins de personnes situées aux franges d'une population, devenait primordial. Ainsi, la prise en compte de l'apprenant dans toute sa dimension aussi bien cognitive, qu'affective ou relationnelle, prenait tout son sens. D'autre part, intéressé au fait que, dans un cas, les élèves n'étaient pas volontaires pour être dans leur situation d'apprenant – à l'école -, alors que dans le cas du sport, les pratiquants l'étaient particulièrement, l'impact du rapport à l'autorité dans la construction de soi semblait une approche nécessaire. Cependant, dans les deux cas, chaque sujet nécessitait une approche particulière et ce, en interaction avec d'autres sujets, dans un espace donné, à un moment de leur histoire. Dans tous les cas, ce regard impliquait de faire de chaque année, scolaire ou sportive, l'expression d'un projet mettant en avant le caractère humain de cette aventure.

Mon parcours d'enseignant

Enseignant dans le premier degré depuis trente ans et plus récemment, CPEN¹, c'est-à-dire, conseiller pédagogique depuis 10 ans, régulièrement confronté aux pratiques enseignantes quelle que soit leur forme et quelle que soit l'ancienneté de celui ou celle qui

¹ Conseiller pédagogique auprès des Inspecteurs de l'Education Nationale

les met en œuvre, l'observation de la classe et de l'enseignant, novice ou expérimenté, en difficulté ou non, est une pratique quasi quotidienne. Qu'est-ce qu'un conseiller pédagogique ? C'est avant tout un maître formateur.

Donnons ici quelques précisions sur cette fonction. Le maître formateur est l'appellation qui a été retenue pour désigner les personnes appartenant à un nouveau corps d'enseignant ayant vu le jour avec l'institution des professeurs des écoles. C'est donc un enseignant du premier degré, titulaire d'un CAFIPEMF². Comme l'indique le BO N°2, du 11 janvier 1996, « il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur (en priorité en formation initiale) ». Quelquefois, le maître formateur peut faire le choix de solliciter et d'occuper la fonction de conseiller pédagogique. Dans ce cas, il exerce ses activités auprès d'un inspecteur de l'éducation nationale et a principalement une mission d'ordre pédagogique. Son rôle s'exerce dans les écoles d'une circonscription auprès des maîtres qu'il accompagne, en priorité les maîtres nouvellement nommés. La note de service du 18 avril 1996 précise que « le conseiller pédagogique assure sa fonction essentielle d'aide et de conseil, ce qui inclut un travail de médiation, de négociation et d'aide » et « apporte le regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté ». Ce qui nous semble utile de souligner c'est le terme « regard » qui induit une attitude d'observateur mais aussi d'évaluateur de la pratique mise en œuvre par l'enseignant observé.

Qu'est-ce qui m'a amené à m'intéresser à certaines pratiques enseignantes et à leurs effets sur les apprentissages des élèves ?

L'une des missions du conseiller pédagogique est la mise en valeur d'actions des enseignants dont l'expression serait novatrice ou particulièrement adaptée à la réussite de tous les élèves. A ce titre, la recherche de pratiques innovantes est souvent à l'origine de réflexions personnelles. Ceci nous conduit donc à rencontrer des enseignants dans l'exercice de leur classe, à les observer et le plus souvent à les interroger sur ce qui les a

² Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur

conduit à mettre en œuvre ces pratiques. Depuis le début de cette réflexion, nous évoquons l'enseignant, mais celui-ci ne prend tout son sens que lorsqu'il est en présence d'élèves.

Quelle place occupe l'élève ?

Cette question est revenue de façon récurrente durant des années et continue de nous interpeller : quelle place occupe réellement l'élève dans la situation d'apprentissage qui lui est proposée et par conséquent, quelle place l'enseignant est-il prêt à lui accorder ?

L'un des premiers axes pour étudier cette question a été la pertinence des traces écrites. En effet, l'importante quantité de documents écrits au cours d'une année scolaire est notable. Leur existence, leur utilisation et leur réutilisation paraissent souvent aléatoires ou difficilement perceptibles pour un observateur. Prenons, par exemple, le cahier de brouillon ou cahier d'« essais » ? Quelle représentation l'élève a-t-il de ce type de support en regard du terme utilisé ? Quelle importance l'enseignant lui donne-t-il ? Les implicites dans l'emploi de ces expressions qui désignent ce support, seront-ils levés à un moment ou à un autre ? Quand on interroge les élèves, il n'est pas rare de constater que leur regard sur ces traces écrites est fortement distancié. D'autre part, l'appropriation des documents mis à leur disposition et construits pour et avec eux, reste aléatoire. Il paraissait donc nécessaire de s'intéresser à la pertinence des traces écrites, de leur conception à leur disparition, sachant que ce qui devait nous focaliser était l'appropriation et donc la « personnalisation » de celles-ci.

Un autre axe pour tenter de répondre à cette question fut le suivant : le rôle et le statut des élèves dans les séances d'éducation physique et sportive ? Une autre forme de ce questionnement aurait pu être : quelle dévolution du problème, l'enseignant est-il prêt à mettre en œuvre et dans ce cas, en quoi le cadre de la situation impacte-t-il sur l'élève ? Ou encore : jusqu'où l'élève peut-il prendre la place de l'enseignant et quels apprentissages cette autorisation permettra-t-elle ? Mais, l'enseignant autorise-t-il réellement l'élève à prendre une place institutionnalisée ? Dans quelle mesure, cette situation est-elle perçue comme un réel partage des rôles ? Ce « jeu de rôles » remet-il en cause le statut de chacun ? Est-ce possible ? Est-ce nécessaire ? Dans quelle mesure cette dévolution du problème que représente la « direction » d'une situation modifie-t-elle la représentation que l'enfant a de son métier d'élève et, si c'est le cas, comment impacte-t-elle la relation éducative en permettant une décentration de chacun ? Autant de questions, que les expériences personnelles ou les rencontres ne suffisaient pas à élucider.

Cette question au cœur de ma formation

Il nous est donc paru nécessaire d'entreprendre une formation dans le domaine de l'éducation, avec le souci de s'interroger, sur l'influence de l'enseignant et de son rapport au savoir sur ses pratiques enseignantes. Dans un premier temps, ce questionnaire avait essentiellement pour but de trouver des réponses immédiatement utilisables dans une pratique quotidienne de formateur. Cependant, ces attentes ont été modifiées par les rencontres et les apports théoriques qu'elles occasionnaient. Ainsi, l'interrogation de la construction de savoir par l'élève s'est lentement déplacée vers celle du rapport au savoir de ce même individu et ainsi en quoi les propres rapports de l'enseignant au savoir pouvaient impacter la construction de ceux de l'élève ?

Nous tenons à évoquer ici, les difficultés que nous avons rencontrées à effectuer cette recherche dans l'espace professionnel d'exercice. En effet, nous avons été confrontés à une observation influencée par une double posture : professionnelle, en tant que maître formateur et étudiante, en tant que chercheur.

Le petit Larousse nous indique que le *chercheur* est une « personne qui se consacre à la recherche scientifique » ce qui nécessite de se confronter à un milieu pour en analyser son fonctionnement. Dans ce sens, le chercheur et le maître formateur, au vu de la définition précédemment donnée, semblent avoir des modes de fonctionnement relativement proches. Pourtant, nous allons essayer de mesurer s'il existe des différences dans le mode de fonctionnement de l'un ou l'autre, du chercheur ou du maître formateur. Le premier exerce un regard curieux a priori dépourvu de tout jugement préconçu ; le second observe avec une vision critériée. Du point de vue des moyens d'enquête utilisée, pour le chercheur, l'entretien peut se révéler prioritaire à l'observation de façon à relever des indicateurs de la pratique et dans notre cas, mesurer son ancrage dans la propre histoire de la personne interviewée, par exemple. L'observation peut alors corroborer les hypothèses que les entretiens ont permis de formuler ; dans la posture de maître formateur, c'est l'observation qui va être prioritaire et l'entretien viendra préciser tout ou partie des interrogations que le regard aura perçues.

Du point de vue des finalités de l'enquête, le chercheur recherche dans les observations faites des indicateurs propres à mettre en forme une pensée dans le but d'élaborer un discours... Le maître formateur œuvre avec une intentionnalité différente : il observe, analyse et évalue les pratiques mises en place de façon à engager une action de formation.

Il nous semble important d'apporter ces précisions pour montrer les difficultés à abandonner la posture professionnelle pour adopter celle de chercheur. Ainsi, il nous paraissait important de prendre toutes les précautions pour pouvoir recueillir des informations lors des entretiens. Nous tenterons de prendre du recul et de commenter, ou du moins nous interroger sur les effets potentiels de la place occupée lors de l'entretien, et alors relativiser le sens de certains apports faits par l'interviewée.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

La genèse de la question

L'objet de cette recherche est lié aux doutes venus des différents essais menés autour des tentatives de renouvellement des pratiques pédagogiques au cœur de la classe pour répondre à lutte contre l'échec scolaire. En effet, que cela soit sur le plan personnel ou dans le cadre des fonctions de conseiller pédagogique, proposer de nouvelles situations et la mise en pratique afférente est une démarche habituelle mais incertaine. Cependant, la tendance à ne se saisir que de la forme sans s'appuyer sur ce qui fonde cette pratique a toujours suggéré des interrogations. Ainsi, il est apparu évident de poser la question de l'appropriation des pratiques pédagogiques, leur ancrage dans une histoire personnelle d'élève, mais aussi, dans quelle mesure cette mise en œuvre révélait des valeurs propres à l'enseignant.

La problématique

Nous pouvons définir la problématique sous la forme d'un questionnement : quels sont les effets d'une pratique pédagogique, au regard des conditions de mise en œuvre et du degré de maîtrise de l'enseignant, sur la production de savoir de l'élève ?

Ceci nécessite donc de s'intéresser aussi bien au comportement de l'élève qu'à celui de l'enseignant. En effet, il est important de chercher à savoir comment l'élève construit son savoir mais aussi comment il apprend. De même, il est tout aussi utile d'observer

comment l'enseignant fait pour que cette approche ait lieu et donc comme il aide l'élève, comment il lui apprend à apprendre. Il est donc nécessaire d'observer l'exercice d'une pratique, ses effets sur l'élève ainsi que sur la production de savoir.

Les hypothèses

Quelles hypothèses peut-on formuler ?

Du point de vue des pratiques enseignantes en général :

- une pratique pédagogique peut être utilisée pour les effets qu'elle produit mais aussi comme objet d'apprentissage
- une pratique pédagogique permet ainsi la construction de savoir être,
- la pratique de l'enseignant est influencée par son histoire,

Du point de vue plus précis de la pédagogie de contrat :

- la pédagogie de contrat ou la contractualisation permet la construction de l'autonomie des élèves, ainsi qu'une mise en œuvre efficiente de la différenciation dans les apprentissages,
- la pédagogie de contrat permet de construire des relations au sein du groupe classe qui participent à la mise en place d'un modèle pédagogique socio-constructiviste,
- la pédagogie de contrat s'applique à tous les champs disciplinaires et à toutes les activités proposées dans l'espace classe.

Nous nous proposons dans cet écrit, de mettre à l'épreuve la validité de ces hypothèses, en les confrontant aux données recueillies lors de cette recherche.

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation du cadre théorique et des concepts sollicités dans cette réflexion.

La deuxième partie sera consacrée à l'analyse des données. Seront alors présentées la méthodologie du recueil des données, puis l'analyse du corpus. Enfin, un essai de réponse sera proposé.

1. Présentation du cadre théorique

INTRODUCTION

La présentation du cadre théorique se fera en deux parties principales. La première sera consacrée au savoir, mais aussi à la connaissance et à l'information pour en rechercher similitudes et différences. Il nous a paru tout aussi essentiel de nous intéresser aux relations que le sujet entretient avec le savoir ; nous nous intéresserons donc au rapport au savoir que le sujet exerce, ce qui nous permettra de croiser les approches de divers auteurs, quelquefois de façon contradictoire. Nous ne pouvons nous priver, en interrogeant le savoir, de nous intéresser à l'acte d'apprendre et, conséquence logique, au rôle de l'école et à la place de l'élève dans celle-ci.

La deuxième partie présentera ce qui fait l'objet de notre interrogation, à savoir le contrat. Nous étudierons de quelle manière le contrat s'inscrit dans une sphère historique, sociologique, mais aussi dans la sphère pédagogique. Cela nous conduira logiquement à aborder la pédagogie de contrat

11. SAVOIR ET RAPPORT AU SAVOIR

111. « Information », « connaissance » et « savoir » peuvent-ils être considérés comme des synonymes ?

Des distinctions sont à faire entre ces différents termes. Une première distinction, entre « information » et « connaissance », peut être effectuée : l'information est un

ensemble de données, structurées et formatées, inertes et inactives. La connaissance est une capacité cognitive qui permet d'interpréter et de manipuler de l'information.

A ce propos, B. Charlot, faisant référence à J.M. Monteil, nous indique ceci : « L'information est une donnée extérieure au sujet, on peut l'emmagasiner, la stocker y compris dans une banque de données... La connaissance est le résultat d'une expérience personnelle liée à l'activité d'un sujet doté de qualités affectivo-cognitives ; en tant que telle, elle est intransmissible... » (1997 : 70)

En français, le terme de savoir a un sens qui ne coïncide pas exactement avec celui de connaissances alors que par exemple l'anglais utilise « knowledge » dans tous les cas. Ainsi, une deuxième distinction, entre « connaissance » et « savoir » peut être proposée : la connaissance, intégrée au sujet au point de se confondre avec lui, d'ordre personnel et intransmissible, est une représentation mentale d'une partie ou d'un aspect de la réalité, mais aussi une capacité de les construire et de les conserver.

Lorsque nous interrogeons Jacky Beillerot (2000a, 17), il porte un regard sur le(s) savoir(s) de deux manières différentes. Tout d'abord, le savoir permet au sujet d'entretenir un rapport au monde. Ces données, concepts, procédures ou méthodes existent hors de tout sujet connaissant et sont généralement codifiés dans des ouvrages de référence, manuels, encyclopédies dictionnaires :

« Les savoirs sont un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues ; c'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme ».

D'autre part, la part de l'apprentissage est loin d'être négligeable.

« Le savoir c'est ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci, le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques. Tout savoir est donc partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu ».

Quant à lui, Bernard Charlot nous précise que le savoir, c'est de l'information appropriée par un sujet, mais c'est aussi de la connaissance, détachée de la « gangue dogmatique où la subjectivité a tendance à l'installer ». Il poursuit en indiquant que le savoir est produit par le sujet confronté à d'autres sujets, dans « des cadres méthodologiques », devenant quelque chose de communicable, ce qu'il désigne aussi comme de l'information disponible pour un autrui.

Nous emprunterons à Philippe Carré (2005, 88) une synthèse schématique de ces trois termes :

Information	Ensemble de données structurées, formatées, inertes, assimilables	Texte, tableau de données
Connaissance	Représentation mentale du réel, personnelle, intransmissible, assimilée (connaissance simple, tacite)	Expérience, opinion, pensée, conception, jugement
Savoir	Ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées, légitimées (connaissance fiable, codifiée)	Encyclopédie, manuel technique, article

En ce qui concerne l'acquisition de l'un ou l'autre, nous pouvons faire les remarques suivantes.

Les connaissances sont indissociables d'un sujet connaissant. Lorsqu'une personne intériorise un savoir en en prenant connaissance, précisément, elle transforme ce savoir en connaissance. Dans une perspective constructiviste, on dira qu'elle construit cette connaissance, qui lui appartient alors en propre car le même savoir construit par une autre personne n'en sera jamais tout à fait le même. Les connaissances sont acquises par une variété de processus cognitifs. Dans l'histoire de l'humanité, la transmission des connaissances s'est d'abord faite par l'oralité. L'écriture a néanmoins permis de s'affranchir de la relation interindividuelle et démultiplier ainsi les possibilités de transmission et de conservation des connaissances.

Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci, le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques. Tout savoir est donc partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu.

En ce qui concerne le lien entre ces deux concepts, Beillerot précise encore (2000a : 24) : « ...que le savoir soit décrété ce qui est acquis par transmission, et la connaissance comme découverte par soi-même de ce qui est juste et vrai, c'est-à-dire l'expérience de la vérité et de la vérification, permet sans doute de mieux comprendre le mouvement psychologique et social du lien entre les deux concepts. »

Qu'en est-il de l'existence des savoirs ? « Par ailleurs, les savoirs n'ont d'existence que par les actes qu'ils permettent ; en conséquence, ce sont bien les mises en œuvre du savoir qui attestent leur existence donc que savoir et savoir-faire ont plus de proximité que d'éloignement. » (2000a : 26)

Si le savoir est à l'origine une composante personnelle et individuelle, le concept s'étend naturellement à toute entité capable d'une capitalisation analogue de son expérience. Chaque communauté repose sur un savoir partagé ; c'est une composante de son identité. Le poids et la reconnaissance de ce savoir et donc du savoir présentent des formes variables, mais le sort de la communauté est généralement lié à la conservation de ce patrimoine.

Toutes les sociétés humaines ont développé une variété de techniques destinées à préserver, transmettre ou élaborer des connaissances, et l'école en est un des lieux de mise en œuvre. L'école, gratuite, laïque et obligatoire a permis le partage par tous d'un minimum de connaissances communes. De même, au sein des sociétés et cultures, l'éducation a pour mission d'aider à l'appropriation du savoir collectif élémentaire, on parle ainsi d'acquisition d'un socle commun, l'enseignement complétant l'acquisition de connaissances et savoir-faire disciplinaires.

A ce moment du propos, il nous paraît important de nous intéresser au mode d'acquisition et donc du lien entre le savoir et l'apprendre. Avant de nous intéresser aux modalités de l'apprentissage, il nous semble nécessaire de préciser de quelle manière un individu va entrer dans cette dynamique. Car, si nous écoutons Bernard Charlot, « il n'est de savoir sans rapport au savoir. » (1996 : 68)

112. Le rapport au savoir

Pour commencer nous proposerons quelques définitions du concept de rapport au savoir. Selon B. Charlot, le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir. C'est donc « le rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux

autres. Il est rapport au monde comme *ensemble de significations* mais aussi comme *espace d'activités* et il s'inscrit *dans le temps*. »

Pour Beillerot, le rapport au savoir est la disposition d'un sujet envers le savoir qui met en jeu son histoire entière : sa façon de savoir, d'apprendre, son désir de savoir. Ce processus – créateur de savoir pour agir et penser – est inconscient. Dès 1996, l'aspect psychanalytique est présent dans ses réflexions :

« Toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation à l'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports... qu'il sera possible de prendre le risque de faire évoluer la notion ; une évolution qui n'oubliera pas une chose essentielle, sous peine de lui faire perdre son sens : il n'y a de sens que de désir... » (1996 : 73).

Pour Yves Chevallard, le rapport au savoir, est un rapport à un objet particulier qui est le savoir : ce n'est qu'un rapport parmi une infinité de rapports et ce qui l'intéresse plus particulièrement, c'est d'expliquer la genèse du rapport que l'on entretient à un objet : comment s'est-il formé dans l'histoire de la personne, dans sa biographie ?...

La problématique posée par le rapport au savoir a été précisée, entre autres, par divers groupes de réflexion auxquels appartiennent Bernard Charlot, d'une part, Jacky Beillerot, d'autre part. Il s'agit respectivement du groupe ESCOL³ et du CREF⁴.

D'une part, selon les travaux d'ESCOL (Charlot, Rochex, Bautier...), la problématique du rapport au savoir est la question fondamentale du sens car elle cristallise la dialectique de la rencontre d'un sujet et d'un savoir. Le rapport au savoir devient une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu, ou un groupe, et les processus ou produits du savoir.

D'autres aspects sont abordés par les travaux du CREF (Beillerot, Mosconi, Blanchard-Laville) : la problématique du rapport au savoir pose une dialectique entre intériorité « Un savoir se crée qui agit en moi jusqu'à être un savoir inconscient... » et

³ Education Scolarisation

⁴ Centre de Recherches Education et Formation

extériorité « [Le rapport au savoir comme distanciation de soi]... Sans doute, une telle extériorité existe, chacun fait l'expérience de se penser lui-même... ». Parlant aussi de « soumission », nécessaire à l'acte d'apprendre, qu'il s'agisse de la reconnaissance de ne pas savoir ou de la nécessité de « s'engager dans le savoir des autres », il renforce cette dialectique (2000a, 46) :

« Rapport à l'apprendre, rapport aux réponses, constituent les premiers niveaux de tout rapport au savoir, qui est lui-même le récit qui compose les unités de savoir ; récit qui n'existe pas en extériorité du sujet (le rapport au savoir est intérieur), le rapport à l'extériorité du savoir est quant à lui le rapport au stock de savoir socialisé, rapport producteur de représentations pour le sujet ».

113. Le rapport à l'acte d'apprendre et la place de l'école ?

Reprenant les travaux du groupe ESCOL, se demander quels sont les mobiles de l'enfant qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui. Quel sens y a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses ? Les chercheurs expliquent que l'école transmet le savoir, le sens amène la question des savoirs et il est nécessaire de poser la question du sens de l'école. L'une de leurs conclusions majeures est de récuser l'idée selon laquelle un élève en échec est un élève qui ne travaille pas. Un élève peut être en difficulté au contraire non pas parce qu'il ne travaille pas mais parce qu'il réduit les exercices qui sont proposés à eux-mêmes sans les penser liés à des apprentissages. C'est la notion même d'apprendre qui n'est pas construite... « Pour nombre d'élèves, « on sait ou on ne sait pas » et, si on ne sait pas, on ne peut pas apprendre. Un tel rapport à l'apprentissage se redouble souvent d'un rapport au savoir qui l'identifie à la vérité ou à l'expérience. » (in « l'école, l'état es savoirs » s/o la direction d'Agnès Van Zanten)...

Étudier le rapport au savoir selon CREF, c'est étudier les pratiques de savoir en situation, les pratiques de savoir selon les conditions sociales, les façons de dire, les façons de faire pour penser et agir (1996). D'autres chercheurs du CREF, comme Claudine Blanchard-Laville indiquent que la pratique enseignante est là pour faciliter l'entrée en rapport avec le savoir des élèves mais constatent que de nombreux facteurs viennent interférer dans cette médiation. Ainsi, les phénomènes de transfert des élèves sur

l'enseignant et transfert de l'enseignant sur l'élève jouent un rôle important. Ce transfert est fait du lien relationnel du professeur aux élèves, amis aussi de son rapport au savoir qu'elle nomme transfert didactique. A travers le discours de l'enseignant en classe, cette façon de s'adresser aux élèves qui va faciliter les uns et contrarier les autres.

Pour Chevallard, si l'élève ne sait pas certaines choses, il en sait d'autres : derrière l'élève que l'on croit à tort futile et simple, on a un complexe d'institutions en amalgamé et chacun de nous est pour les autres et pour lui-même une *terre* inconnue. Ce qui se donne à voir ou à évaluer ce sont des morceaux de nos rapports aux objets et de nos univers cognitifs partagés... pour créer un contre assujettissement qui libère – et c'est ce que tente de faire l'école – il faut accepter d'entrer dans une tribu, une institution en mouvement : on va avancer avec d'autres et en étant autorisé par les autres à avancer. On réunit en classe des élèves qui ont en commun des assujettissements bloquant et facilitateurs, pour les changer. Parce que former, c'est changer.

Pour terminer, nous citerons Philippe Perrenoud, en raison de ses réactions aux travaux des différents chercheurs que nous avons cités mais aussi pour les remarques qu'ils adressent aux enseignants. Il s'interroge tout d'abord sur le rapport utilitariste au savoir et son influence sur la relation pédagogique dans le sens où il pervertit celle-ci (1994, 69) :

« Un rapport stratégique au réseau scolaire induit fréquemment un rapport utilitariste au savoir... ce rapport utilitaire ou cynique pervertit probablement une partie du travail scolaire et de la relation pédagogique. Il est aggravé par deux phénomènes : d'une part, la dévalorisation des diplômes, d'autre part, l'entrée différée sur le marché du travail... le travail scolaire devient le moyen de survivre dans le système scolaire, de retarder la confrontation avec le marché du travail. »

Faisant référence aux travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1994, 180), il ne pose pas le rapport au savoir comme un unique problème de représentations ou de valeurs : « ...le rapport au savoir n'est pas fait seulement de représentations et de valeurs relatives au savoir ou aux savoirs pluriels des individus et des groupes. »

De même, reprenant une formule de Chevallard (1994, 181), il interroge le rôle de l'école dans la construction du rapport au savoir et définit ainsi le métier d'élève :

« ... L'école est un lieu où *celui qui sait pose des questions à celui qui ignore les réponses* » ; on s'écarte donc d'une pratique de savoir comme ressource pour résoudre de « vrais » problèmes, atteindre de « vrais » objectifs... le métier d'élève induit un rapport très spécifique au savoir :

décontextualisé, le savoir scolaire est coupé à la fois du cadre de sa découverte et de celui de sa mise en œuvre pour comprendre ou contrôler le monde. A l'école, le savoir apparaît surtout comme une valeur en soi, un investissement ou un moyen d'être conforme aux attentes des adultes. »

Il s'interroge aussi dans un autre ouvrage *La pédagogie à l'école des différences*, aux influences des pédagogies nouvelles sur les rapports aux savoirs, à l'apprentissage et au sens que les élèves peuvent construire au sein du système scolaire. Tout d'abord, il relativise l'image des pédagogies nouvelles (1995, 113) :

« Le rapport à la connaissance qui s'instaure dans les pédagogies nouvelles, parce qu'il est moins dogmatique, parce qu'il laisse place à la subjectivité et au changement, n'est pas de nature à faciliter le travail des élèves les plus angoissés, de ceux qui ne peuvent apprendre que selon des démarches très structurées. »

Ceci étant posé, il interpelle les enseignants sur le fait que les différents rapports aux savoirs, à l'apprentissage et au sens, se construisent à partir de ceux des enseignants (1994, 176). En ce qui concerne le rapport aux savoirs :

« Lorsqu'on est enseignant, on construit son identité sur un rapport intime et positif à la culture générale et aux savoirs grâce auxquels on a accédé aux études longues et à une formation universitaire ou voisine, donc atteint une position relativement enviable dans la division du travail, du côté des « intellectuels » ou du moins des non -manuels. Comprendre que ce rapport aux savoirs n'est pas *naturel* exige un travail de décentration, de relativisation de tout ce à quoi on croit, de ce dont on se sent fait ».

A propos du rapport à l'apprentissage, il insiste sur les représentations « mythiques » qui prévalent souvent :

« Mon propos [...] est de souligner que ce métier accorde davantage d'importance aux représentations mythiques de l'apprentissage – volontariste, organisé, ordonné, sérieux – qu'à ce que chacun connaît de son caractère fantasque, aléatoire, irrationnel, ludique, narcissique, anarchique, fragile, pris dans des humeurs, des relations intersubjectives, un climat, des solidarités, des attirances et des répulsions radicales pour des personnes, des mots, des ouvrages, des activités, ... » (1995 : 176)

Quant au rapport au sens, il rejoint Bernard Charlot pour souligner le rapport identitaire que l'on entretient avec le rapport au savoir :

« Quand les adultes reconnaîtront-ils qu'ils ont appris ce qu'ils savent non pour « réussir dans la vie », ni même pour obtenir de bons résultats scolaires, mais parce qu'ils trouvaient l'enseignant sympathique et juste, parce qu'ils avaient envie d'être aimés, ou encore parce que leur meilleur

copain s'intéressait à telle discipline ou qu'ils voulaient briller, séduire, impressionner les adultes ou leurs camarades. »

Ceci étant déjà posé, il en vient donc à s'interroger sur les « mobiles » qui peuvent organiser les choix des pratiques éducatives :

« Lorsqu'on a admis que nombre d'entre nous apprennent pour différentes raisons, ou parfois sans raison, on peut commencer à s'interroger sur ce qu'on fait en privilégiant inconsciemment ou en connaissance de cause tel mobile plutôt que tel autre, crainte, compétition, curiosité. Et l'on peut commencer à comprendre que tous les mobiles ne se valent pas, pour des raisons éthiques et éducatives, et aussi parce qu'ils préparent inégalement au transfert des connaissances, à leur véritable appropriation, à leur réinvestissement dans de nouvelles situations d'apprentissage ou d'action. » (1995 : 177)

114. Alors, qu'est-ce qu'apprendre ou comment apprend-on ?

Présentons tout d'abord de façon contrastée trois modèles principaux d'enseignement : la transmission, le conditionnement, le constructivisme.

Dans la transmission, le terme d'empreinte qualifie la conception la plus traditionnelle de l'apprentissage de l'élève. La connaissance serait un contenu d'enseignement qui viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève (le contenant). L'apprentissage est compris selon un schéma de communication émetteur – récepteur. Dans ce modèle, l'élève, passif, adopte certaines attitudes face au travail : il est attentif, régulier dans le travail et dans l'effort, fait preuve de volonté, ...L'enseignant s'explique clairement, commence par le début, expose les choses de manière progressive, prend les bons exemples pour que la connaissance se transmette et s'inscrive en mémoire. L'échec et l'erreur devraient être ainsi normalement évités, mais, s'ils se produisent, ils font l'objet d'une sanction puisque leur survenue relève de la responsabilité de l'élève, lequel n'a pas adopté l'attitude attendue.

L'idée centrale de la pédagogie behavioriste est de considérer les structures mentales comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès ; il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux entrées et aux sorties qu'aux processus eux-mêmes. Les connaissances à acquérir sont définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage ; le comportement dont il est ici question, n'est pas une attitude ou

une manière d'être de l'élève, mais une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. Dans ce modèle, l'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements. L'enseignant découpe la tâche à effectuer en unités suffisamment petites pour faire réussir les élèves, puis enchaîne ces unités entre elles de la même façon. Il récompense les premières bonnes réponses obtenues ce qui permet leur renforcement positif. Si l'erreur survient, elle ne relèvera plus de la responsabilité de l'élève, mais sera à la charge de l'enseignant ou du concepteur du programme.

Le projet d'enseignement constructiviste s'intéresse à ce qui se passe dans la « boîte noire » tout en conservant la centration principale sur l'élève apprenant. L'erreur a un nouveau statut : elle n'est plus considérée comme une déficience de la part de l'élève, ni comme un défaut du programme, mais elle est reconnue, recherchée car elle exprime ce sur quoi portera l'essentiel du travail didactique à accomplir. Différentes variantes existent : par exemple, l'une présente l'apprentissage comme un processus « naturel » où le sujet-élève occupe une place centrale. Ici, l'apprentissage résulterait d'un seul processus d'auto structuration dans lequel compte d'abord l'activité intellectuelle de l'élève aux prises avec la situation et les objets, l'enseignant apparaissant comme un facilitateur de l'apprentissage. Dans une deuxième variante, il prend en compte cette place centrale du sujet apprenant et insiste sur l'analyse de chaque domaine du savoir et sur les obstacles que les élèves rencontrent pour se les approprier. D'où cette idée de triangle didactique qui associe le savoir, l'enseignant et l'élève.

Le courant de la psychologie sociale du développement cognitif a démontré expérimentalement l'influence des interactions sociales pour les acquisitions cognitives. Son apport est d'avoir montré le rôle de conflit sociocognitif pour la réussite des interactions. Celui-ci n'est pas l'adoption par mimétisme ou complaisance d'un point de vue différent. La négociation doit se dérouler sous forme d'échanges contradictoires de nature sociocognitive permettant une réelle co-élaboration de la réponse finale. L'organisation des interactions sur la base d'une égalité de statuts et de rôles dans les échanges est indispensable.

La prise en compte des représentations mentales, des conceptions de l'apprenant mais aussi la dimension affectivo-émotionnelle sont autant de facteurs qui ont donné lieu à l'émergence de nouveaux modèles pédagogiques. Ainsi, pour d'autres parmi les plus

proches de nous prennent en compte les interactions de l'individu et de l'environnement, comme le modèle allostérique, développé par André Giordan:

« une avancée dans l'apprendre n'est pas seulement le fait de l'individu, comme le martèlent les constructivistes, ou dans l'environnement, comme le suggèrent les behavioristes. Elle résulte d'une émergence née de l'interaction des deux » (1998, 197).

Ainsi, l'enseignement, la médiation ne peuvent agir directement sur l'apprenant. Il faut donc prendre en compte l'individu, son histoire et ses connaissances antérieures, mais aussi intervenir sur l'environnement pour faciliter l'apprendre. Cet environnement didactique doit permettre la mise en place de situations qui donnent du sens aux apprentissages. La confrontation avec les autres doit y être possible. Dans cet environnement, une mobilisation constante du savoir est indispensable ; cette notion de mobilisation est présente chez Bernard Charlot (1996) qui la préfère à celle de motivation ; il indique ainsi que mobiliser revient à mettre des ressources en mouvement, à s'engager dans une activité portée par des mobiles, de bonnes raisons de la faire. .

Pour conclure, nous reprendrons quelques propos de Philippe Carré, plaidant pour l'apprenance :

« Apprendre représente un processus d'acquisition ou de modification durable de connaissances déclaratives, procédurales ou comportementales, grâce à l'action intentionnelle ou l'expérience [...] les activités d'apprentissage sont régies par des facteurs cognitifs, affectifs ou conatifs. Sur le plan cognitif, il s'agit de l'ensemble des représentations, des conceptions, préalables à l'acte d'apprendre qui vont régir nos perceptions du contenu [...] Sur le plan affectif, les dispositions à apprendre se construisent à partir des affects, des sentiments, des émotions ressenties au contact du savoir, de l'enseignant [...] Les dimensions conatives concernent les dispositions à s'engager dans l'action ; nous sommes ici sur le registre des motivations. » (2004 : 109)

12. CONTRAT ET CONTRACTUALISATION

121. Essai de définition

Dans le Littré, le mot « contrat » est un terme de droit, signifiant « accord de deux ou plusieurs volontés, ayant pour objet la création ou l'extinction d'une obligation ». D'après le petit Larousse, le contrat est une « convention juridique par laquelle une ou

plusieurs personnes s'engagent envers d'autres personnes à faire ou ne pas faire quelque chose ». C'est aussi un engagement juridique liant plusieurs personnes, généralement deux, physiques ou morales, publiques ou privées, appelées parties contractantes, pour la réalisation d'un objectif commun.

Pour qu'il y ait contrat, il faut qu'il y ait consentement des deux parties. La manifestation de volonté peut être expresse, exprimée par parole ou par écrit, ou tacite, présumée par le silence. Le consentement doit être donné par une volonté éclairée et libre. Il faut également que l'objet du contrat soit certain, possible et licite, et que ce contrat ait une cause, c'est-à-dire un but commun pour les contractants.

Dans la présentation qui en est faite dans Encyclopædia Universalis, le verbe contracter évoque un lien matériel ou spirituel. Le substantif contrat paraît avoir une compréhension plus précise ; il connote plus que l'idée d'un rapport inter personnel, moral ou social, et, notamment, juridique : l'idée d'obligation. En situant la source de cette relation dans la volonté même des sujets entre qui elle s'établit, le mot s'enrichit d'une nuance qu'exprime plus nettement le terme convention, souvent accepté comme son synonyme. Le propre du contrat est précisément d'être, non pas l'une ou l'autre chose, mais l'une et l'autre. Et le problème du contrat apparaît comme celui de la liaison entre les deux termes, c'est-à-dire de la reconnaissance, par le droit, des engagements volontaires, ou encore de la sanction des promesses.

122. Approche historique

Un regard porté sur l'évolution du contrat au cours de l'histoire nous apporte encore quelques informations. Aux origines du contrat, pour qu'on puisse se lier par des paroles, il faut qu'il existe une règle hétéronome qui donne force obligatoire à la parole donnée : *pacta sunt servanda*... obligation de respecter la parole donnée. Pour penser en termes de contrat, il faut opérer une distinction entre les personnes qui contractent et les choses sur lesquelles elles contractent, autrement dit une distinction entre les sujets et les objets, distinction juridique qui s'installe en droit romain.

Il existe une préhistoire du contrat au cours de laquelle on connaissait l'alliance et l'échange mais qui ne distinguaient pas clairement les choses et les personnes. Avec l'alliance les choses ne sont saisies qu'au travers des personnes : exemple, le mariage. Dans les sociétés archaïques, au travers des rites d'alliance par le sang, on va créer une parenté

artificielle et de cette parenté vont découler des liens d'obligation, que l'on retrouve dans toute la ritualité des religions modernes. Dans la même filiation, le patron, en droit romain, c'est celui qui affranchissait ses esclaves, les faisait naître à la vie civile mais il gardait des obligations vis à vis d'eux.

Dans l'échange, autre forme archaïque, les personnes sont saisies au travers des choses. D'après Marcel Mauss, ce qui oblige à rendre le cadeau, le don, c'est l'esprit de la chose. Si on ne rend pas, l'esprit va devenir maléfique,... et alors, place au cadeau empoisonné. D'où l'enchaînement des obligations de donner, de recevoir et de rendre qui implique qu'un principe tiers, l'esprit de la chose vienne garantir la restitution.

L'idée que toute parole de façon abstraite une fois qu'on l'a donnée nous attache, vient du droit canonique. Elle procède du fait que l'Église, au moyen âge, cherchait à combattre les pratiques du serment et que les actes du chrétien sont sur la vérité : face à Dieu qui voit tout, on ne doit jamais mentir. C'est donc d'abord une obligation morale d'être fidèle à sa parole. C'est au treizième siècle que cela va devenir une obligation juridique qui va l'emporter sur la solution héritée des Romains. Cette pensée médiévale des canonistes, nous la retrouvons dans le code Napoléon, article 1134, « les conventions légalement faites tiennent lieu de lois à ceux qui les ont faites ».

Il existe une dimension horizontale et une dimension verticale au contrat. Depuis le tournant des Lumières, on arrive à l'âge classique du contrat : c'est l'État qui occupe cette place de garant. On est passé d'un régime où les fidèles se lient sous l'égide de la loi divine à une situation où des êtres rationnels contractent sous l'égide de l'État, c'est-à-dire que l'on a assisté à une laïcisation du garant des pactes.

Nous pouvons donc retenir à ce moment ce que le contrat implique :

- des engagements négociés, le plus souvent réciproques, à souscrire et à respecter,
- une posture de la part des parties, c'est-à-dire un état d'esprit, un comportement et des moyens permettant de tenir ses engagements,
- une tierce partie garante du contrôle de l'exécution des engagements et de l'application des sanctions.

Tentons maintenant d'apporter quelques informations supplémentaires en nous intéressant à ce que peut être le contrat en droit civil en répondant à la question suivante : les obligations entre les parties sont-elles toujours de nature différente ? En nous appuyant sur l'ouvrage de Brigitte Hess-Fallon, B. et Anne Marie Simon(1992), nous pouvons avancer une réponse négative et proposer par exemple deux types de contrat indiquant

cette différence de nature, le contrat synallagmatique et le contrat unilatéral. Le premier fait naître des obligations réciproques et interdépendantes à la charge des parties ; chacune est à la fois créancière et débitrice. Pour le second, il ne fait naître des obligations qu'à la charge de l'une des parties. Une partie est débitrice, l'autre créancière.

Un autre point essentiel nous est apporté par le droit civil et concerne la source de la force obligatoire du contrat. La réponse nous est donnée par la doctrine de l'autonomie de la volonté que les droits révolutionnaires, les articles du Code civil, puis les juristes du XIX^e siècle ont prônée.

Quels en sont les fondements ? Quelques repères historiques nous permettent de les relever. Tout d'abord, le droit canon imposa le respect de la parole donnée. Ensuite, les philosophes du XVIII^e siècle partant du postulat que l'homme est libre, ont indiqué qu'il [l'homme] ne peut donc se lier que par sa volonté. D'autre part, Rousseau, dans *le contrat social*, précise que la convention est la base de toute autorité parmi les hommes. Enfin, Kant, dans la *Métaphysique du droit*, souligna qu'une personne ne peut être soumise à d'autres lois que celles qu'elle se donne elle-même.

Pour conclure sur ce point, nous retiendrons ceci : la force obligatoire du contrat a pour source unique la volonté des parties et n'est pas créée par la loi.

Le droit civil nous précise aussi les phases de l'élaboration mais aussi les effets du contrat. Une première phase, pré contractuelle, autorise les pourparlers et permet de formuler la promesse de contracter. Ensuite, lors de la formation du contrat, vont être précisés l'offre et son acceptation, mais aussi le lieu et la date de la conclusion ainsi que l'expression du consentement. En ce qui concerne les effets du contrat, d'autres informations nous sont données quant à la force obligatoire du contrat : les conventions doivent être exécutées de bonne foi, imposant ainsi une obligation de loyauté, lors de la formation ou durant l'exécution du contrat, et une obligation de coopération de façon à faciliter l'exécution de celui-ci.

Dès lors que l'on évoque le contrat social, nous nous trouvons dans le domaine de la philosophie politique. Si nous nous appuyons sur ses caractéristiques, nous confirmons nos premières remarques et en voyons émerger de nouvelles :

- il existe une raison qui conduit les parties à contracter entre elles,

- les parties contractantes peuvent être de nature différente : contrat entre chacun et chacun, entre le public et les particuliers, mais aussi envers soi-même,
- les contrats peuvent être de types différents, à l'image des contrats d'association ou de gouvernement, par exemple,
- le contrat légitime un pouvoir accordé à l'une ou l'autre des parties prenantes, ce qui permet d'envisager une souveraineté absolue ou limitée.

Si l'on tente de présenter le contrat au travers de différentes sphères nous pouvons l'étudier dans une sphère socio historique, puis dans une sphère éducative et enfin dans la sphère pédagogique et voir ce que chacune d'elles apporte à la compréhension et la définition du contrat et des phénomènes de contractualisation.

Une question se pose alors : est-il possible de penser l'éducation sous les catégories du droit privé ?

123. Approche pédagogique

Franco Morandi (1997) nous présente l'importance de la clarté des objectifs, d'une part, et la réciprocité des droits et des devoirs dans le lien entre apprendre et enseigner, d'autre part. Pour les tenants du contrat, elles constituent une modalité sociale stable nécessaire à l'activité pédagogique. Ainsi, la démarche de contrat se situe à l'intersection des processus sociaux et cognitifs. Toute pédagogie relève d'un contrat. Dans tous les cas, la définition des tâches du maître et de l'élève sont à définir : que fait le maître ? Que fait l'élève ?

Le contrat peut être implicite, et il s'agit de clarifier les dimensions qui unissent professeurs et élèves. Le contrat pédagogique, selon Janine Filloux (1974), met en scène les positions respectives et les attentes des acteurs ; le contrat didactique, pour Yves Chevallard concerne la transmission des connaissances.

Donc, lorsque nous tentons de définir le « contrat » et le processus de contractualisation dans la sphère pédagogique, nous notons deux expressions différentes : le « contrat pédagogique » et le « contrat didactique ». Quels sont-ils ? Quelles différences peut-on faire entre eux ? Que nous apportent-ils qui nous permettrait d'observer les pratiques éducatives.

1231. Le contrat pédagogique

Selon Philippe Meirieu, les caractéristiques du contrat pédagogique sont les suivantes :

- il définit le contrat comme « un engagement réciproque » (c'est nous qui soulignons) qui implique un élève et un éducateur dans lequel « il est bon que les deux partenaires s'en reconnaissent comme parties prenantes » (Meirieu, 1995 : 156).
 - il indique que « statuer sur la diffusion du contrat » est d'une grande importance et donnent quelques précisions quant à l'engagement des deux parties contractantes :
 - « un engagement peut rester bilatéral s'il ne met en cause dans sa réalisation que les deux partenaires qui le signent ; mais il peut aussi concerner le groupe classe qui doit alors en être informé ou d'autres professeurs qui pourront, eux aussi, en garantir l'exécution. (nous soulignons encore) » (1995 : 156).
- Nous sommes ici sur le versant de la garantie, du tiers garant ; il sera nécessaire à un autre moment de s'interroger sur la définition de ce tiers garant : s'agit-il de l'Etat, de l'enseignant, du groupe classe, de l'une des instances qui peuvent être présentes au sein de la classe comme le conseil d'élèves, l'élève lui-même selon qu'il est engagé avec un autre élève ou envers lui-même.
- Comme dans les définitions précédentes, nous retrouvons la dimension temporelle inhérente à la résolution de la situation contractualisée. « La décision concernant l'échéance du contrat est essentielle. » (1995 : 156)
 - Enfin, en ce qui concerne la conscientisation par l'élève, de ses réussites antérieures ou de ses ressources : « la recherche des points d'appui est, bien évidemment, l'élément central de la négociation ; [...] Dans l'idéal, ce sont ces trois arches qui, en se reliant, permettront de déterminer l'engagement exact... » (1995 : 156)

Dans cette perspective, il serait particulièrement intéressant de faire évoluer les habituels carnets de notes vers des « carnets de contrats » où figureraient les engagements pris par l'élève, les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus. A l'heure actuelle, un tel « journal de bord » fait cruellement défaut ; son absence rend très difficile un suivi actif des élèves et représente un frein incontestable à la mise en place d'une différenciation effective. Ici, nous voyons l'expression du dépassement de l'acte seul et la mise en œuvre pratique de la convention en fonction de la dimension temporelle. L'outil de contractualisation nous place sur le versant de l'apprentissage dont l'objet dépasse celui des contenus et des savoirs, mais s'intéresse au processus mis en jeu pour permettre par une phase de métacognition de tirer profit de la contractualisation comme objet d'apprentissage.

1232. Le contrat didactique

Dans un premier temps, il convient de préciser le cadre de la définition. Le contrat s'inscrit dans la complexité de la relation didactique, lors de la mise en place d'une situation didactique. C'est dans ce contexte interactif, défini sur la base de trois éléments — le maître, l'élève et la connaissance — que le contrat didactique apparaît comme étant « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. » (Brousseau, 1980a, 127). Les travaux de G. Brousseau qui l'ont conduit à cette définition, insistent sur le fait qu'il faut prendre en compte l'influence de l'interactionnisme et l'organisation du milieu. Dans une perspective interactionniste, le contrat didactique pourrait être défini comme l'ensemble des modalisations acceptables et partagées qui doivent s'actualiser à propos d'une connaissance dans le cadre d'une interaction didactique.

Sous l'angle des interactions socio-cognitives, une situation didactique met en jeu trois composantes : l'élève, le maître et le milieu à propos d'une connaissance que le maître cherche à communiquer à l'élève. L'enjeu et le sens de cette situation sont différents pour le maître et l'élève. Le professeur doit en même temps gérer le paradoxe

inhérent à toute situation d'enseignement (« Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir » (Brousseau, 1986a, 316) et maintenir à tout prix la relation didactique, c'est-à-dire satisfaire aux exigences de son contrat d'enseignement. Quant à lui, l'élève doit accepter de s'engager dans le problème posé alors même qu'il ne dispose pas de la connaissance nécessaire à sa résolution, celle-ci étant précisément l'enjeu de la situation didactique fixée par l'enseignant.

Voici quatre aspects fondamentaux du contrat didactique :

- la théorie des jeux comme modèle de la relation didactique, dans le sens où on ne peut connaître toutes les issues, mais on ne peut pas imaginer de ne pouvoir entrevoir aucune issue,
- la notion d'incertitude, condition de la dévolution de la situation à l'élève,
- la négociation, pour permettre à la relation didactique d'évoluer dans le sens de l'apprentissage,
- l'apprentissage comme rupture.

124. La contractualisation du travail scolaire : la pédagogie de contrat

Explicite, le contrat est énoncé comme condition de mise en œuvre de l'activité pédagogique. La pédagogie de contrat en fait donc le sens d'une démarche.

Selon Halina Przesmycki (1994), la pédagogie de contrat, c'est la contractualisation du travail scolaire des élèves. C'est donc une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage dans lesquelles un accord négocié mutuel, entre partenaires qui se reconnaissent comme tels, est passé. Pour l'auteur, reconnaître l'autre comme partenaire, c'est comprendre l'autre comme tel, pour réaliser un objectif scolaire ou cognitif, un objectif méthodologique. Nous pouvons poser que le plus important, c'est la négociation elle-même, c'est à dire la démarche pendant laquelle nous allons décider, formuler, réfléchir, proposer ensemble. L'idée est donc de privilégier plutôt le processus de négociation que le contenu.

Intéressons-nous à l'expression « accord mutuel négocié ». L'idée d'accord entraîne dans la classe sur le plan pratique, méthodologique, pédagogique, au travers de la négociation un échange d'informations puis la proposition d'un projet, son acceptation et

une prise de décision ; en effet, si un accord existe, quelque chose est décidé. Donc, durant cette phase, il y a un choix et une décision. Sur le plan pratique on réfléchira, si on accepte la pédagogie de contrat, à arriver à ce qu'il y ait des décisions claires prises par les élèves avec l'enseignant ou sans lui, avec toutes les conditions de la réalisation de ces décisions.

Si l'accord est mutuel, il y a réciprocité. Dans la négociation deux parties contractantes sont en présence : l'élève ou la classe, et, le professeur ; là encore, sur le plan pratique puisque l'on sollicite l'implication de l'autre en lui donnant la parole, il va falloir réfléchir aux moments, au temps dont on dispose, aux stratégies à mettre en place pour faire parler les élèves ; il faudra donc qu'il y ait échange d'informations par le dialogue, qui sur le plan relationnel nécessite, écoute et respect de l'autre. Nous pourrions donc relever ce point dans l'observation que nous mènerons car en mesurant la gestion de la parole et le contenu des échanges, s'ils existent, nous serons en mesure d'évaluer le caractère réciproque de l'accord.

Pour qu'il y ait réciprocité, l'élève sera considéré comme partenaire. L'enseignant n'est plus l'acteur principal, l'élève prend sa part dans l'apprentissage ; il s'implique, prend une responsabilité, propose, exprime une opinion, une idée, une connaissance et le partage s'exprime autant dans les activités, que dans les tâches ou les actions.

Toujours selon cet auteur, cette pédagogie de contrat s'appuie sur quatre principes fondateurs :

- le consentement mutuel caractérise un réel contrat dans lequel l'adulte consent et va décider avec l'élève, définissant ainsi un accompagnement mutuel,
- la reconnaissance de l'élève par l'expression d'un contrat dans lequel on aura pu négocier, par exemple, un objectif de contenu, mais aussi les moyens de la mise en place, les supports et surtout l'évaluation et ses critères, est positive,
- l'engagement doit être réciproque,
- la négociation doit s'effectuer sur le plus possible d'éléments en prenant bien en compte que tout ne peut être négociable, par exemple le savoir. Par conséquent pour gérer l'échéance du contrat et rendre l'élève autonome, un grand nombre d'informations auront dû être échangées.

La pédagogie de contrat suppose « qu'un enseignement est établi sur des conventions claires, par engagement réciproque ». Ainsi, l'élucidation des attendus par les échanges d'informations, la négociation des tâches et l'adhésion des parties contractantes, contribuent à la réalisation des tâches pour apprendre. La pédagogie de contrat peut prendre la forme d'une pédagogie par contrat(s), sous la forme de « plans de travail », proposés par Freinet.

Nous emprunterons de nouveau à Franc Morandi pour conclure ce sujet :

« [à propos de la démarche de contrat] ...cette démarche (et sa méthodologie) s'inscrit entre les objectifs et les personnes, en interaction, dans une dimension sociale [...] le contrat, ne se situe pas dans l'ordre naturel, mais dans l'ordre du social » [...] « le contrat organise l'activité pédagogique selon une dimension psychosociale, correspondant à des objectifs sociocognitifs ou politiques (formation du citoyen dans et par les savoirs) ». (Morandi, 1997 : 103)

2. Analyse de contenu

INTRODUCTION

Cette deuxième partie se compose de deux chapitres. Dans le premier sont exposés les modalités de recueil des informations auprès de la personne choisie, ainsi que la conception et l'organisation des entretiens menés et de l'observation de sa classe.

Le second chapitre propose une interprétation des entretiens ainsi qu'une analyse des sources de données, en lien avec les concepts traités dans la première partie. Les résultats sont confrontés aux hypothèses de départ et questionnent leur validité.

21. METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES

211. Choix de la méthode de recueil et choix de la personne enquêtée

Le choix des documents d'analyse a été fait à partir d'un objectif déterminé : l'analyse de l'effet des pratiques enseignantes sur la production de savoir, et donc, les effets de la contractualisation sur la construction du savoir chez l'enfant et, plus précisément, quelle construction du rapport au savoir ce type de pratique permet-elle d'induire ? En d'autres termes, le souhait était de confronter les pratiques pédagogiques choisies et énoncées par une enseignante avec les productions/réponses de ses élèves.

Pour cela, le corpus devait être bâti autour de ce que pouvaient dire des « témoins » ; ceux-ci devaient donc appartenir à la sphère enseignante. Le genre de documents sur lesquels l'analyse s'effectuerait ayant été déterminés, la constitution du corpus a été conduite selon la « règle de la représentativité » au détriment de la règle de l'exhaustivité. Ce choix a conduit à la détermination d'un « échantillon » :

« on peut [...] effectuer l'analyse sur échantillon. L'échantillonnage est dit rigoureux si l'échantillon est une partie représentative de l'univers de départ. Dans ce cas les résultats obtenus sur l'échantillon sont généralisables à l'ensemble de départ ». (1977 : 127)

L'utilisation d'un échantillon paraissant plus pertinente, la personne choisie pour mener cette enquête devait posséder les critères suivants : être enseignante du premier degré, experte tant dans sa pratique que dans sa capacité à mener une analyse réflexive sur les activités proposées, pratiquer la pédagogie de contrat.

Le choix de la méthode s'est porté sur des entretiens et sur l'observation d'élèves : les entretiens sont du type semi-directif avec moments explicatifs et s'articulent autour d'une grille de questionnement favorisant l'explicitation des pratiques pédagogiques et leur ancrage dans l'histoire de la personne interrogée ; l'observation, directe et participante, s'effectue dans une classe que nous connaissons, pour avoir participé, à différents moments de cette année scolaire, aux activités proposées dans cet environnement. Ainsi, notre présence n'a pas semblé gêner les élèves, ni modifier leur comportement ou entraver leurs échanges. A aucun moment, nous ne les avons interrogés au cours de leurs travaux. Nous les avons simplement observés dans des activités de productions orales et écrites, à l'aide d'une grille d'observation.

Ainsi, durant les mois de février et mars 2009, une enseignante, maître formateur, exerçant dans une classe du cycle des approfondissements, située dans une école de Charente-Maritime, a participé à plusieurs entretiens et nous a ouvert les portes de sa classe pour observer l'activité des élèves.

212. Les entretiens

Dans la méthodologie envisagée, les entretiens, étant de même nature, avaient cependant des objectifs différents. Le premier entretien avait pour but de situer la personne

interrogée et obtenir ainsi des informations qui pourraient éclairer ses choix d'enseignante. Le second devait permettre une présentation d'une séance de classe à observer. Ainsi, nous pourrions émettre des considérations sur « ce que l'enseignante dit de ce qu'elle fait » et comment « l'enseignante fait ce qu'elle a dit ». Enfin, un troisième temps de discussion avait été envisagé dans le but de compléter les propos, si nécessaire. De ce fait, le questionnement allait prendre des aspects différents même si, dans tous les cas, c'est une parole libre et ouverte, sans limitation de durée, qui était recherchée.

La nature et le but des différents entretiens ayant été précisés, les questions ont donc été préparées de façon à conduire des entretiens semi-directifs. Elles étaient peu nombreuses et la possibilité que leur formulation puisse être modifiée en fonction de l'évolution de la conversation, avait été envisagée.

2121. La conception des entretiens

21211. Premier entretien (Annexe 1)

Deux précautions ont déterminé certains choix dans la grille de questionnement et la formulation de certaines questions.

Tout d'abord, nous n'avons pas souhaité employer le terme « contrat » dès les premières questions, mais proposer d'évoquer la pédagogie de projet en posant deux *hypothèses* : premièrement, toute pédagogie relève d'un contrat, et, deuxièmement, à propos des liens qui existent entre « projet » et « contrat », comme l'indique Claude Pair dans la préface du livre *La pédagogie de contrat*, « le rapport [entre projet et contrat] est étroit ; un contrat est un outil pour qu'un projet soit réalisé par des acteurs responsables et donc motivés. » (1994 : 5)

D'autre part, nous souhaitions aborder quelle résonance le mot « projet » avait pour l'enseignante au regard de sa pratique, mais aussi au regard du trajet qui avait été le sien jusqu'à devenir enseignante, ainsi que les éléments de son histoire qui avaient pu impacter ses choix.

C'est donc dans ces perspectives que la grille d'entretien a été construite, sachant que dans les faits, la conversation dicterait en partie la teneur des propos de l'interlocutrice et que les relances auraient pour but de clarifier les réponses apportées et d'éclairer le discours par des exemples significatifs.

Les questions recouvraient donc trois thèmes :

- la pratique de l'enseignante et la place du projet dans cette pratique,
- le trajet de la répondante pour devenir enseignante,
- les influences de l'histoire de vie de cette personne dans la construction de sa pratique professionnelle/professionnalité.

21212. Deuxième entretien (Annexe 2)

En ce qui concerne le deuxième entretien, le questionnement était organisé autour des interrogations suivantes :

- la définition d'un plan de travail,
- le rôle de l'élève dans l'organisation de ce travail,
- le rôle de l'enseignante durant la séance.

21213. Troisième entretien (Annexe 3)

Comme nous l'avons déjà indiqué, le but de cet entretien était d'obtenir des précisions sur certains points. Sachant que l'enseignante nous avait signalé des modifications dans son mode de fonctionnement, nous souhaitions poser des questions plus précises tout en restant ouvertes. Ces questions étaient au nombre de quatre et ne devaient pas nécessiter de relances.

2122. Les conditions de passation des entretiens

Les trois entretiens ont donc été réalisés avec la même interlocutrice, Mlle A. Il se sont déroulés dans son école et plus précisément dans sa classe. Ils ont duré entre trente et quarante minutes, sauf le troisième qui a duré entre quinze et vingt minutes. Comme nous l'avons précédemment indiqué, les premières questions ne devaient pas explicitement utiliser le mot « contrat » et c'est la raison pour laquelle une question précise sur ce sujet a été proposée au cours du troisième entretien.

2123. La retranscription

Les entretiens ont été retranscrits en respectant le discours de l'enseignante, en conservant les répétitions et les hésitations ; les temps de réflexion courts, de moins de trois secondes, sont représentés par des points de suspension. Dans le cas, où la suspension de la parole excède les trois secondes, la durée de cette interruption est indiquée entre parenthèses. Dans tous les cas, les propos ont pu être entendus et donc retranscrits. L'enregistrement audio a été réalisé à l'aide d'un ordinateur portable et d'une application permettant l'enregistrement, puis, le traitement du signal. Cependant, comme nous l'avons indiqué précédemment, les discussions des élèves lors de la séance de plan de travail, en classe, ont été enregistrées, mais l'utilisation de cet enregistrement n'a pas été rendue possible du fait de l'impossibilité à distinguer précisément les paroles des différents groupes d'élèves. On peut donc dire que l'enregistrement audio n'est pas adapté à ce type de situation ; il aurait été plus pertinent d'utiliser un enregistreur par groupe d'élèves.

213. L'observation

A la suite de la décision d'utiliser l'observation comme autre mode d'enquête, de nouvelles questions ont dû être abordées. Ce questionnement a conduit à prendre position en ce qui concerne le choix du terrain, le mode d'observation ainsi que sa temporalité.

2131. Les conditions préalables à l'observation

La classe de l'enseignante interrogée et, plus particulièrement, une séance de plan de travail, a semblé pertinente comme délimitation du terrain d'observation. En effet, comme l'indiquent Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier, cette situation peut être considérée comme un « tout », « un ensemble de relations sociales concourant à une signification commune » (1999 : 26) : dans le cas présent, ce serait une situation de production. D'autre part, d'après la description faite par l'enseignante des divers

groupements utilisés régulièrement dans la classe, il était envisageable d'assister à la mise en place de différentes organisations : la classe entière, des groupes de taille variable et des élèves travaillant de manière individuelle.

Le choix du mode d'observation a suscité de nombreuses hésitations : l'enregistrement de la séance s'avèrait-il judicieux ? Certes, les élèves de cette classe avaient déjà connu dans leur scolarité des enregistrements mais pas tous ceux présents cette année. D'autre part, l'enseignante en sa qualité de formatrice accueille des professeurs des écoles stagiaires ce qui permettait d'envisager qu'une présence physique ne les gênât point. Il a donc été envisagé une observation directe ; nous verrons plus tard de quelle façon cette entrée dans la classe a été préparée. Pour réaliser cette observation et plus précisément récolter des informations, le recueil de données est envisagé selon deux modalités : une prise de notes linéaires et chronologiques, complétée par un tableau.

D'autre part, un enregistrement audio a été prévu de façon à saisir les remarques des élèves, avec pour limite que la réalisation de cet enregistrement devait être réalisable sans perturber le déroulement de la séance. Cependant, il était à espérer que la position choisie pour placer l'enregistreur permettrait un enregistrement suffisamment audible pour autoriser une réelle utilisation. Dans le cas contraire, une restitution de mémoire fut envisagée sur la base des notes prises durant la séance.

Le terrain choisi n'étant pas un univers nouveau, un temps de familiarisation ne semblait pas nécessaire. D'autre part, suite des premiers entretiens exploratoires avec l'enseignante, la méthodologie mise en place donnerait à cette observation un caractère de vérification de la présentation de la séance. En conséquence, un unique temps d'observation fut envisagé et programmé dans le temps, d'une durée limitée par celle de la séance dite de *plan de travail*, inscrite comme telle à l'emploi du temps.

Pour effectuer cette opération aucune préparation particulière n'a été nécessaire puisque le milieu dans lequel elle était effectuée, était situé dans une école que nous connaissions. Cependant, il nous a paru important de préparer ce temps partagé avec les élèves par des visites plutôt informelles au cours desquelles nous participions aux activités

proposées aux élèves, supposant de cette façon limiter le plus possible les effets négatifs d'une présence inhabituelle qui pouvait se révéler inquisitrice.

L'explication de ma présence ainsi que ma présentation ne fut donc pas nécessaire le jour de l'observation puisqu'elle avait été effectuée quelques semaines auparavant lors de ses visites exploratoires au cours desquelles les élèves avaient pu être en mesure de prendre contact avec moi, par l'aide qu'ils avaient pu, par exemple, solliciter de ma part lors des activités proposées par l'enseignante.

Durant l'observation, aucune question ne fut posée aux élèves observés, car nous pensions que toute intervention serait de nature à modifier cette situation considérée comme une *première* par l'enseignante.

Variant la position d'observation, nous avons pu saisir de cette façon des propos, mais aussi des attitudes dans plusieurs groupes d'élèves, comprenant un ou deux individus.

Clôturer la séance ne posait pas de difficultés, car la situation observée imposait de fait des contraintes en raison d'une existence limitée dans le temps, correspondant à la séance de plan de travail.

2132. La collecte des matériaux

De façon à collecter le maximum d'informations, par la vue et par l'ouïe, et par crainte de ne pouvoir tout voir, tout entendre, ni tout mémoriser, une grille d'observation a été construite de manière à conduire cette observation. De plus, les rencontres préparatoires avec la classe et l'enseignante avaient permis de se familiariser avec l'environnement et connaître ainsi les principaux modes de déplacement ainsi que les lieux privilégiés des élèves pour mettre en œuvre un travail individuel ou collectif. Cette préparation nous paraissait nécessaire pour ne pas perturber l'organisation de la séance, anticiper quelques actions possibles sans trop d'a priori sur les comportements des élèves et pouvoir varier les positions d'observation.

Les données recueillies ont pris deux formes : une description détaillée de l'environnement, ainsi qu'un tableau permettant de noter les enchaînements d'actions, l'ordre des prises de parole. Ce tableau devait permettre de compter les différents constats. Ceux-ci sont organisés comme nous l'avons dit précédemment autour de la prise de parole (l'ordre des prises de parole, l'émetteur et le récepteur au cours d'une interaction) et de la nature de celle-ci ; ainsi, un essai de catégorisation avait été fait préalablement considérant que la prise de parole pouvait être de l'ordre du questionnement (de la part de l'élève ou de l'enseignant) indiquant une demande de précision, ou d'une affirmation (de la part de l'enseignant ou de l'élève) ayant un caractère d'acceptation ou de refus. D'autre part, une partie du tableau avait été prévue pour comptabiliser le nature du contenu de certaines questions ou affirmations, celui-ci pouvant présenter un caractère d'engagement ou de négociation.

Enfin, l'ensemble de la séance fut enregistré, qu'il s'agisse du lancement de l'activité ou des conversations à l'intérieur des groupes, à l'aide d'un ordinateur portable pour lequel les élèves avaient pris l'habitude de sa présence. Il ne fut pas prévu d'autres moyens d'enregistrement sachant toutefois que la prise de son pourrait être difficile du fait du caractère directionnel des micros incorporés aux ordinateurs portables ; le risque serait alors d'enregistrer le bruit d'ambiance autant que les conversations.

De façon à observer et noter le plus possible d'informations, il avait été décidé avec l'enseignante et annoncé aux élèves que nous ne participerions pas aux activités au cours de cette séance. D'autre part, un seul temps étant prévu pour l'observation d'une séance de « plan de travail », la durée de celui-ci devait être consacrée au renseignement du tableau.

Dès les premiers instants de la séance, il est apparu nécessaire d'utiliser d'autres notes, car les rubriques du tableau ne seraient pas suffisantes. Ainsi, la collecte s'est effectuée par comptage des différents items prévus mais aussi par l'augmentation dans le tableau du nombre d'objets à observer et par une série de notes repères, extérieures au tableau, de façon à se remémorer quelques événements lors du compte rendu. Nous reproduisons ci-dessous les observations des petits groupes, évoquées précédemment.

Le groupe A ne comprend qu'un seul garçon. Son attitude est intéressante car il décide immédiatement après son choix inscrit dans son plan, de travailler seul. Il sort toutes les affaires dont il va avoir besoin et se lance dans la réalisation des activités qu'il a

choisies. Environ quinze minutes après la fin du lancement, l'enseignante se déplace vers lui et s'intéresse à ses choix. Il les justifie et reçoit de la part de l'enseignante quelques conseils quant à la suite à donner à la planification des activités. Son écoute est attentive et son attitude sereine. Lorsque l'enseignante le quitte, il reprend son plan de travail, l'observe et réfléchit, puis se remet à son travail sans inquiétude apparente, là où il l'avait abandonné.

Le groupe B est composé de deux élèves, un garçon et une fille. Ces deux élèves se sont installés près de la table que nous occupons pour l'observation. Ils sont assis côte à côte et entame un travail identique de mathématiques en s'appuyant sur des supports ou outils didactiques identiques : un cahier où les résultats sont portés, un manuel de mathématiques et un cahier permettant de faire des essais. Une première lecture silencieuse du travail proposé est suivie d'un échange entre les deux élèves, au cours duquel des représentations du déroulement des actions à mettre en œuvre, sont confrontées. Chacun argumente mais comme un accord semble difficile à obtenir, les propositions se transforment en injonctions de l'un vers l'autre, ponctuées par le garçon de la façon suivante : « Je fais ce que la maîtresse a dit ». Cette dernière affirmation clôt le débat, semble convenir aux deux élèves qui se mettent au travail. De la même façon que pour l'élève seul, l'enseignante rencontre les deux élèves et les interroge sur leur choix et l'avancée de leur travail. Ils vont reprendre leur discussion avec la médiation de l'enseignante, en ne cherchant pas à prendre le dessus sur le partenaire mais en tentant de percevoir de la façon la plus précise, les attentes de l'enseignante. Pour l'élève qui avait décidé de suivre ce que « la maîtresse avait dit », les arguments apportés renforcent sa première décision mais sans triomphalisme, tandis que pour l'autre élève, ces mêmes arguments semblent changer son point de vue sans qu'une déception forte ne soit repérable. L'enseignante vérifie que les deux élèves sont en mesure de reprendre leur travail ; ils n'échangeront plus jusqu'à la fin de l'exercice mais partageront leurs résultats avant de reprendre leur place habituelle.

Le groupe C est composé de deux élèves, deux garçons qui ont décidé de s'engager dans l'écriture d'un texte libre. Ils sont assis l'un à côté de l'autre et ont à leur disposition un cahier leur permettant de réaliser un premier jet ; au cours de ce moment d'écriture, ils feront appel à divers outils d'aide tel que le dictionnaire. Quelques interventions de membres de groupes, proches de leur table, viendront perturber leur progression ; ils décideront ou pas de leur répondre selon la nature des interpellations. En effet, l'une de ces

interventions conduira même au changement du sujet de leur écrit. Cependant, d'autres remarques ne seront suivies que d'un regard ou d'un hochement de tête. Certaines de leurs attitudes sont intéressantes et pourraient presque conduire à identifier chez ces deux élèves des profils cognitifs. En effet, l'un des deux est fougueux, volubile, toujours prêt à fournir une idée, en changer si elle ne satisfait pas. Le second est plus calme, écoute et semble, par des départs de la table « pour aller vérifier quelque chose », chercher des arguments pour infirmer ou confirmer les propositions. Cela se vérifiera lorsqu'à la suite d'une proposition un peu lyrique sur un voyage dans l'espace des héros de leur texte libre, un nouveau départ de l'élève que nous désignerons comme *le calme* revient avec une encyclopédie et montre à son camarade que ce n'est pas possible, pointant du doigt ce que c'est que la *réalité* dans l'espace. La conséquence en est le changement de la proposition ; force est de constater que les deux élèves ont une attitude d'écoute l'un envers l'autre dont on pourrait interroger la nature : le maintien du lien entre eux est-il la raison de leur acceptation ou bien celle-ci est-elle le reflet de l'influence de leurs échanges ?

22. EXPLOITATION DES ENTRETIENS

221. Méthodologie de l'analyse des entretiens

Nous avons souhaité analyser les arguments de la répondante en reprenant les cribles que nous permettait l'éclaircissement fait autour des concepts de contrat et de rapport au savoir. Ainsi dans un premier temps, les entretiens ont été étudiés à partir de trois dimensions que l'on peut retrouver dans quelques tableaux, comme dans l'extrait ci-dessous.

L'engagement mutuel	La motivation de l'apprenant	Le tiers garant
Dimensions sociale et affective	Dimension conative	Dimensions institutionnelle, cognitive et métacognitive

Dans ce tableau, nous avons essayé de retrouver parmi les propos recueillis trois dimensions présentes dans l'apprentissage :

- l'engagement mutuel que nous pensons lié à une dimension sociale, dans le sens où il mobilise deux individus à parité ou non, et une dimension affective, car dans le contexte de l'école cette dimension est toujours présente
- la motivation, une dimension conative, en référence à Philippe Carré qui utilise ce qualificatif pour préciser l'une des dimensions de l'apprenance ; cette motivation, appelée aussi mobilisation par Bernard Charlot, nous paraissait incontournable comme déclencheur de l'action de l'apprenant lors des entretiens
- la garantie apportée par l'enseignante mais aussi par l'institution, au travers des programmes, nous semblait donner cette dimension institutionnelle. D'autre part, cette garantie nous apparaissait liée à la construction du savoir et donc à un attendu de l'apprenant, caractérisant ainsi la dimension cognitive. Enfin, la mise en place d'un retour permanent sur l'action menée, garantie par la présence active de l'enseignante, permettait aussi de garantir l'aspect réflexif et métacognitif du dialogue post activité.

Ainsi, nous retrouvions dans cette approche, les dimensions proposées par André Giordan (1998). A cette approche verticale, nous avons tenté d'associer une approche horizontale, centrée spécifiquement sur notre sujet, à savoir le contrat et plus précisément le contrat pédagogique, tel que nous l'avions abordé avec Philippe Meirieu.

Le sens de l'école Le rôle de l'école	Le désir... ...de savoir ...d'apprendre	Les autres Un système de relations Assujettissement et contre-assujettissement Phénomènes d'autorité
Dimension sociologique	Dimension psychanalytique	Dimension anthropologique

Dans ce second tableau, nous trouvons une présentation simplifiée d'une autre approche que nous avons tentée. Ainsi, parallèlement à ce premier essai d'organisation, nous avons essayé de prendre en compte les repères que nous nous étions fixés en croisant

les travaux de Jacky Beillerot, Bernard Chard Charlot, Yves Chevallard et Philippe Perrenoud. Cela nous invitait à proposer une approche sociologique, proposant ainsi d'interroger le rôle de l'école, voire le sens de l'école. Cela nous autorisait aussi à aborder d'un point de vue psychanalytique les remarques de notre interlocutrice, du point de vue du désir d'apprendre que nous pouvions relier à l'aspect motivationnel de notre précédente proposition. Enfin, nous pouvions au travers d'une dimension anthropologique, aborder « l'autre » et envisager ce qui, dans le système de relations instaurées, pouvait provoquer des phénomènes d'assujettissement, d'une part, et des phénomènes d'autorité, d'autre part. A cette dimension verticale, pour croiser de la même façon un autre regard, nous avons proposé de nous intéresser à ce que nous avons nommé, à ce moment de notre réflexion, le rapport au savoir, en prenant en compte les représentations que pouvait avoir l'apprenant ou l'enseignant du savoir, mais aussi du projet, de la pratique éducative ou de l'ouverture sur le monde.

La mise en correspondance de ces deux tableaux nous permettait de mesurer qu'un certain tuilage entre les deux concepts était possible. Il nous montrait aussi que le choix de les associer dans le même questionnement n'était pas usurpé.

De façon à conclure de façon provisoire, nous rappellerons que notre étude se situe dans l'univers de l'école. Ceci nous a conduit à nous intéresser aux arguments caractéristiques de l'enseignante sur le contrat pédagogique installée au sein de sa classe, d'une part, et sur l'apprendre en tant que construction d'un rapport au savoir, d'autre part. Pour le premier point, ceci nous a conduit à nous intéresser à quatre aspects de ce contrat pédagogique et à sa mise en œuvre :

- les échanges informationnels,
- les engagements pris avec autrui,
- la formalisation du contrat,
- les outils de contractualisation.

En ce qui concerne le deuxième point, nous avons essayé d'analyser ce qui, dans la construction du rapport au savoir par le sujet, relevait de la construction :

- du rapport au monde,
- du rapport à soi,
- du rapport aux autres.

Cette présentation montre que nous étions en présence d'une approche multiple que nous avons essayé d'organiser par des doubles points de vue, représentés par des tableaux à double entrée. Ceux-ci passent les deux entretiens au crible :

- des catégories du contrat et des phases du contrat pédagogique (annexes 4, 5, 7),
- des catégories du contrat et du rapport au savoir en termes de représentations pour l'apprenant (annexes 9 et 10).

Sur la base de cette répartition des propos dans les tableaux, nous avons fait un essai de mesure quantitative sur la première série (annexes 4, 5 et 7) que nous proposons en annexes 6 et 8. Nous n'avons pas réalisé le même type de calcul, pour la deuxième série (annexes 9 et 10). En effet, la pertinence des résultats au vu du peu de données recueillies ne nous paraissait présenter un caractère suffisamment fiable.

Pour terminer cette présentation de l'évolution de notre approche du matériau recueilli, nous devons présenter le terme de notre réflexion nous conduisant à proposer une dernière organisation d'un tableau à double entrée, dans les annexes allant de 11 à 14. Nous nous sommes appuyés sur la réflexion menée à partir des remarques de Bernard Charlot, entre autres, sur le rapport au monde, le rapport aux autres et le rapport à soi. Ainsi, nous sommes arrivés à proposer un dernier tableau prenant en compte ces points-là, dans une dimension sociologique en ce qui concerne le rôle de l'école, correspondant ici à une analyse des propos de l'enseignante vis-à-vis de l'appropriation des savoirs objets, mais aussi du point de vue des activités rencontrées. Nous nous sommes intéressés dans un deuxième temps, à la dimension anthropologique de cette construction du rapport au savoir dans le sens où cette quête est motivée par la nécessité ou la motivation d'appartenir à une communauté. Dans un dernier temps, c'est par rapport à une dimension psychanalytique, reflet de la construction du rapport à soi, que l'analyse a pu être effectuée.

De plus, nous avons essayé de repérer, suite à nos premiers travaux, dans quelle mesure, une dimension cognitive, mais aussi métacognitive, tout comme une dimension affective ou sociale étaient repérables. Ce souci de croiser les différents points de vue nous a permis de mesurer de quelle façon un triage des données était possible et ainsi faire référence aux remarques précédemment faites sur ces croisements envisagés ; d'autre part, cela nous a permis de confirmer avec un peu d'avance, l'intérêt qu'il pouvait y avoir à envisager l'axe de réflexion de la construction du rapport au monde du point de vue de la formation du contrat. Nous resterons cependant très prudent par rapport à nos remarques et

à nos affirmations, car le manque de quantité de matériau recueilli est notable ceci pour des raisons de temps mais aussi de choix de méthode autour d'une seule personne.

Nous présenterons donc ce que chaque entretien apporte comme argumentation sur la construction du savoir en tant que rapport au monde, rapport à soi et rapport aux autres, supposant aussi que cette construction est influencée par la contractualisation des situations didactiques en s'appuyant plus précisément sur les derniers tableaux proposés (annexes 11 à 14).

222. Exploitation des données : une première lecture exploratoire sous l'angle du contrat pédagogique

Tout d'abord, ce qui va nous intéresser, c'est repérer à travers les arguments proposés par l'enseignante, les modalités proposés à l'apprenant pour mettre en acte cette construction de savoir.

Lorsque nous abordons les différents entretiens en prenant en compte les phases du contrat pédagogique et les différentes dimensions, nous retenons les points suivants :

- La lecture des tableaux proposés en annexes 6 et 8, nous indiquent que la dimension sociale est prépondérante : 21 lignes sur 268 relatives aux réponses de l'enseignante lors du premier entretien nous renseignent sur ce point (colonne 1 du tableau). Ceci rejoint ce que nous avons pressenti lors de la présentation du climat de la classe souhaité par l'enseignante, à savoir une organisation réglée par un système relationnel coopératif basé sur le respect d'autrui et de sa parole : « je le pose comme base en tout début d'année ». Cette valeur est tout aussi présente, voire supérieure (29 lignes sur 190) dans le deuxième entretien. Cette valeur nous semble plus recevable dans le sens où le thème du second entretien fait plus précisément appel à une situation de plan de travail où les interactions sont nombreuses. Nous pouvons nous appuyer sur quelques exemples pour accentuer notre propos : la construction du projet s'effectue « ensemble » (L28) au travers d'une « discussion » (L175) ; l'« engagement » ou « les engagements » (L121) sont

obtenus d'un « commun accord » (L174). La garantie est apportée par la « collectivité » qui s'exprime au travers du « conseil »

- Ces mêmes tableaux, dans une lecture horizontale, nous permettent de relever que l'engagement est prépondérant (19 lignes et 24 lignes, respectivement sur 268 et 190 possibles). C'est ce qui détermine la mise en action, qui va permettre d'entretenir la motivation et conduire à la conclusion de l'action. Cet engagement se fait parce que l'élève a « confiance » (L371) même lorsque l'élève, c'est elle.
- L'échange d'informations est une phase peu représentée et de façon inégale d'un entretien à l'autre (11 lignes lors du premier entretien, 20 pour le deuxième). Ceci est peut être lié au fait comme l'affirme l'enseignante, qu'elle ne peut pas suffisamment consacrer de temps à cette phase-là.
- La formalisation est peu explicitée car elle était interrogée de façon à mesurer la part de l'élève en tant qu'auteur. En fait, notre interlocutrice, lors du deuxième entretien, plus centré sur ce sujet, nous précise, comme lors du premier entretien, que « la marge de manœuvre » de l'élève est limitée (L252) car même si elle envisage une certaine personnalisation de cet outil « elle va avoir moins de possibilités de regard » (L29) ; d'autre part, le cadre est bien défini et envisage le plan de travail comme une « programmation de choses » (L163). L'expression de l'élève ne prend forme que par des cases que l'élève « coche » (L84, par exemple, car plusieurs références à ce mode de réponse sont relevées).

223 . Exploitation des données : une seconde lecture sous l'angle du rapport au savoir

Dans un second temps, nous allons tenter de mesurer l'impact de la contractualisation sur le processus de l'apprendre. Dans la plupart des références qui seront faites, l'apprenant peut aussi bien désigner un élève que l'enseignante. De plus, les indicateurs ont été, dans la mesure du possible, repérés par le nombre de lignes dans lesquels nous les trouvons, en regard du nombre de lignes total que représentent les réponses seules. Nous faisons ici référence aux tableaux annexes 12 et 14 pour l'analyse

quantitative, les annexes 11 et 13 présentant le relevé d'indices. Nous reprendrons donc ce qui a fondé notre cadre théorique, envisageant la construction du rapport au savoir comme celle du rapport au monde, du rapport à soi et du rapport aux autres.

2231. Construction du rapport au monde ou le sens de l'école – une dimension sociologique

22311. S'approprier des objets virtuels

Même si la question n'a pas été posée précisément, l'enseignante nous rapporte que le projet ou le plan de travail permet d'acquérir des savoirs disciplinaires, qu'il s'agisse du domaine scientifique - « en sciences on avait vu le blé [...] comment ça pousse ? » (L41) - ou historique ou artistique.

De la même façon, l'élève acquiert des connaissances dans le domaine de la langue, qu'elle soit « orale » ou « écrite » (L42). Dans le premier cas, cela s'exerce dans le cadre des débats - les « discussions » - ou des « présentations » (L59) organisées régulièrement ; dans le second cas, cela se passe dans le cadre de « textes libres » ((L43), entre autres. Cette appropriation s'effectue seul ou avec l'aide des autres, dans un cadre libre ou contraint, informel (« le texte libre » ou académique -les fichiers « ...de grammaire ...de vocabulaire ...de numération » (L49, L52, L55).

Ce que nous venons d'essayer de préciser, nous pouvons aussi l'appliquer au parcours de l'enseignante qui acquiert des connaissances au travers des rencontres qu'elle effectue auprès d'enseignants qui lui transmettent des savoirs d'expérience - « il m'a ouvert les portes pour faire les stages » (L355) - et par l'écriture qui lui permet de s'approprier ces savoirs virtuels - « ce mémoire de deuxième année » (L328)

22312. Rencontrer des objets de savoir

Cette appropriation de savoir objet, comme le dénomme Bernard Charlot (1997), est une rencontre organisée avec les objets de savoir. Que ce point soit abordé dans le premier ou le second entretien, les exemples d'objets de savoir sont nombreux : « BTj⁵ » (L39), « questionnaires » (L40), « fichiers » (L49, L52, L55, L56). Il peut s'agir de livres ou de manuels scolaires, mais aussi de monuments ou d'œuvres d'art « peintures » ou « mosaïques » (L289).

22313. Rencontrer des objets qu'il faut savoir utiliser

De la même façon, l'apprentissage consiste à se confronter, à rencontrer des outils qu'il faut savoir utiliser. Ces objets sont ceux que l'on rencontre dans l'enceinte de la classe, qu'il s'agisse de « cahier(s) » (L385), d'outils d'aide à l'apprentissage - « mallette de déclencheurs d'écrit » (L44), « fichiers », « tableau » (L63), « plan de travail » (L173) . Ils sont découverts à un moment de l'année « depuis le début de l'année, on a un tableau » (L63).

22314. Rencontrer des activités à maîtriser

Si la rencontre avec les savoirs objets ou les objets de savoir ne semblent pas être un aspect essentiel du projet de classe présenté par l'enseignante, un autre point est, par contre, plus présent dans son discours. Il s'agit des activités qu'un apprenant va être amené à maîtriser.

Elles sont de **statuts divers** :

- parmi d'autres, indiquées dans le premier entretien, apprendre à faire du bateau (L55), fabriquer du pain, écrire une lettre (L40), faire un exposé (L116) rechercher

⁵ BTj Bibliothèque de Travail junior

des informations (L153), réaliser une sculpture (L160), pour les élèves mais aussi pour l'enseignante comme faire un mémoire (L328), faire une enquête (L357), ...

- et, dans le second entretien, copier une poésie, l'apprendre et la réciter (L23), des activités de lecture et d'écriture (L38), l'utilisation de fichiers (L47), comme celle du plan de travail (L173) qui permet une programmation de choses [d'activités] (L173).

Elles se déroulent **dans un lieu donné** : le cadre d'une « classe de découverte » (L21), « un lieu de stage » (L355), un « institut universitaire » (L354). A ces précisions apportées par le premier entretien, on peut ajouter celles données par le second : « la classe » (L110), un autre lieu de l'école comme la bibliothèque (L41), ou un coin aménagé (plusieurs notes, L215 à L218)

Elles sont mises en place **à un moment d'une histoire** : dans l'entretien 1, « l'année dernière » (L21), « cette année » (L158), « à un moment donné » (L222), « en troisième », « quand j'étais à l'école primaire » (L315), entre autres.

Elles s'exécutent **dans diverses conditions de temps** ; les durées sont exprimées de diverses façons comme au travers des expressions « pendant une semaine » (L55), « que j'ai vécues » (L379), mais aussi par l'emploi de termes qui évoquent cette durée « évoluer » (L20), « changer », « se projeter » (L423).

On retrouve aussi dans l'entretien 2 des indications de temps et de durée mais aussi des représentations de la difficulté du travail de l'élève – à leur rythme, L36 -, comme des temps de travail ritualisé – le temps de présentation, L64 -. Tout ceci est formalisé par « le calendrier (L234 – L237).

A cours de ces activités, l'apprenant rencontre des **personnes qui l'aident à apprendre**. Elle sont désignées par les mots ou expressions suivants ; quelques exemples : « moi », « je », l'enseignant (repérage plus présent dans le 2^e entretien), « les copains » (L56), « un qui impulse » (1^{er} entretien, L127), « le boulanger » (1^{er} entretien, L40) mais aussi « tout le monde » (1^{er} entretien, L18).

Quand on reprend les essais de comptage qui ont pu être effectués, nous avons repris chacun des entretiens et nous n'avons conservé que les réponses de l'interlocutrice. Ceci ne nous donne pas nécessairement des mesures ponctuelles très révélatrices mais permet, par la masse représentée par dimension, d'essayer de tirer quelques enseignements.

Nous pouvons essayer d'envisager quelques interprétations possibles de ces rencontres dans la construction du rapport au monde.

En ce qui concerne la conscientisation de cette construction, siil s'agit de passer de la non-possession à la possession d'un savoir objet il est nécessaire que le sujet, l'apprenant, soit conscient de s'être approprié un tel savoir. Lorsqu'il s'agit de passer de la non maîtrise à la maîtrise d'une activité, il est tout aussi nécessaire que le sujet, adoptant une attitude réflexive, produise un ensemble d'énoncés qui permettent de mettre à distance l'activité elle-même. Si cette position métacognitive est importante, elle n'est pas vraiment formulée en ces termes ou elle est évoquée par son absence ou la difficulté à la mettre en œuvre (« je manque de temps »).

2232. Construction d'un rapport aux autres : appartenir à une communauté ou une dimension anthropologique de l'apprendre

La construction de ce rapport au monde et de soi s'inscrit dans un espace social. Ainsi, lorsque le sujet est confronté à la construction de relations au monde et de la relation à soi, il le fait en présence des autres mais aussi grâce à ces mêmes personnes. Puisque ces personnes ont toutes, à un moment donné, quelque chose en commun, elles forment une communauté. Quelles raisons peuvent pousser un individu à la construction de cet ensemble de relations aux autres ?

22321. Comprendre quelque chose que tout le monde ne comprend pas

Les « autres », dans une démarche socio-constructiviste, sont ceux qui vont participer au conflit socio-cognitif, déclencheur d'apprentissages ; dans d'autres cas, ce sont ceux qui vont y contribuer. Cela s'exprime par le fait que pour appartenir à la communauté, il est nécessaire de « savoir des choses », comme peuvent le dire les élèves. Cela passe par la connaissance de ses capacités (il y a l'acceptation de l'erreur... de son

niveau), ce qui conduit à le conscientiser à l'exprimer aux autres et à *l'engager*, voire s'engager mutuellement, dans un contrat implicite où les contractants sont dans l'asymétrie, un qui sait et l'autre qui ne sait pas (contrat qui respecte ce qui le plus souvent est la représentation de la relation pédagogique) ; par exemple, l'interlocutrice nous indique, parlant des élèves (même de « très bons élèves ») : « ils n'ont pas peur de dire devant tout le monde voilà j'ai pas compris » (connaissances de ses compétences), ce qui conduit à énoncer « je veux travailler avec toi on travaille tous les deux j'ai besoin de ça » (3^e entretien, L65-66).

22322. En accédant à un monde que l'on partage avec certains

Les arguments proposés qui pourraient éclairer cette possibilité, sont en partie ceux qui se rapportent à l'appropriation des savoirs objets ou des objets de savoir, comme des activités dans lesquelles le sujet va construire tout ou partie de son rapport au monde. Par les expressions « tout le monde » (L18), « la classe », « les gens[qui faisaient des études de communication] » (L350-351), « les instituteurs » ou « les enseignants » (L354-357, par exemple), l'enseignante insiste sur la place des autres en nous montrant que ces personnes peuvent aider le sujet dans ces apprentissages - « un qui impulse (L126)...[et] le copain lui dit oui » (L127), « les autres c'est une force » (L351) -, mais que c'est aussi au travers de la réussite de tel ou tel apprentissage que se construit le groupe classe. A l'inverse, une affirmation montre que l'échec conduit à l'exclusion de ce même groupe : « je me suis retrouvée avec des gens qui étaient à cent mille lieues de moi » (L322). De même, les projets proposés ou élaborés au sein des travaux du « conseil », vont « emmener tout le monde » (L18). Tout changement personnel, tout projet individuel s'inscrit dans une démarche d'appartenance à une « collectivité » - « dans un cadre collectif... décidé par la collectivité... il y a un projet personnel ».

D'autre part, dans le troisième entretien, l'enseignante nous parle de « l'attachement [de l'élève] à la classe » (L58). De plus, cette appartenance qui semble devenir une nécessité, est aussi proposée par la collectivité qui autorise le sujet à s'inscrire dans une démarche : « la classe » est prête à « l'écoute » (L60), à porter « attention aux autres » (L60-61) et à répondre aux demandes de tout un chacun.

La classe devient donc, à un moment donné de l'histoire de vie de chacun de ses membres une communauté de vie et de pensée. Il nous semble intéressant de s'interroger sur l'attachement et le détachement nécessaire de chacun de ses membres de la collectivité, la communauté.

2233. Construction d'un rapport à soi ou une dimension psychanalytique de l'apprendre

22331. Se sentir capable

Les méthodes pédagogiques mises en place dans la classe, qu'elles participent de la pédagogie de projet ou de contrat, ont pour but de rendre l'élève conscient de sa capacité à réaliser quelque chose. De nombreuses remarques de la répondante nous invitent à le penser : « ils peuvent être capables de réfléchir prendre un certain recul sur ce qu'ils sont capables de faire » (2^e entretien, L83).

Mais, pour se sentir capable, il faut agir sur le monde et conscientiser son action. Pour cela, il est nécessaire de se construire par une pensée réflexive. A ce moment de l'analyse des propos de l'enseignante, nous interprétons sa présentation de la capacité de l'élève comme la résultante d'une réflexion projective « si je m'engage si je coche ça veut dire que je vais être capable » (2^e entretien, L84) ou bien « lui faire prendre conscience qu'il est capable lui aussi de décider » (2^e entretien, L198) en termes de dépassement comme indiqué dans la présentation du projet. Cela peut être même négatif : « je pense que certains enfants ont besoin de l'enseignant pour découvrir quelque chose » (2^e entretien, L154) ou bien « ça me paraît [...] un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul » (2^e entretien, L157-159). Nous pensons que ces extraits montrent toute la tension qui existe chez les enseignants qui sont confrontés à une double mission paradoxale : amener l'enfant à se construire comme le citoyen de demain et transmettre à ce même enfant les savoirs fondamentaux tout cela dans un espace temps contraint. Cependant, nous retrouvons ici cette difficulté que soulignait précédemment l'enseignante lorsqu'elle évoquait la difficulté à gérer le temps, celui nécessaire à la prise en compte des

ressources individuelles et celui permettant de conscientiser les actions menées. D'autre part, nous pouvons nous interroger sur le rôle de chacun dans cette construction. Les questions posées ne permettent certainement pas de mesurer précisément la place de chaque participant mais nous pouvons mesurer cette tension au travers de quelques expressions, comme « je ne donne pas suffisamment de marge de manœuvre aux enfants » (1^{er} entretien, L202) ou « c'est une dimension vers laquelle j'aimerais bien aller » (L133) comme une possibilité qu'elle ne s'autorise pas, par manque de temps par exemple, mais aussi par peur de provoquer des échecs chez ses élèves peut être.

22332. Se sentir intelligent

De même, se sentir capable, c'est avoir conscience de ses capacités ; c'est prendre toute la mesure des ressources que l'on possède. Se construire un rapport au monde, c'est aussi agir sur ce monde et le comprendre, et se rendre compte que l'on a compris : « que l'enfant ait le sentiment de faire quelque chose qui va lui servir » (2^e entretien, L11-12).

Une première conclusion se présente à nous : le rapport au savoir que nous avons évoqué est tout d'abord d'ordre épistémique.

Cependant, dans un deuxième temps, nous ne pouvons occulter que ce rapport au savoir est aussi d'ordre identitaire. En effet, tout rapport que le sujet entretient avec le savoir est aussi un rapport à lui-même et un rapport aux autres, en référence à son histoire, à ses repères, mais aussi en référence à l'image qu'il veut donner de lui-même et qu'il veut donner aux autres.

Deux interprétations en forme de questionnement : s'interroger sur l'appartenance à une communauté et les efforts à fournir pour en faire partie, mais aussi envisager que les mêmes efforts peuvent conduire à une réussite plus mesurée. Dans ce cas, appartient-on à cette communauté ou en est-on exclu ?

D'autre part, si ma *tribu* n'est pas cette communauté à laquelle je peux appartenir, vais-je m'autoriser à faire tous les efforts nécessaires pour m'exclure de ma tribu et donc, vais-je m'autoriser à accéder au savoir ? Voilà une question qui interroge lorsque l'on sait, par exemple, que certains enfants peuvent refuser d'apprendre pour ne pas risquer de se séparer de ceux avec lesquels ils vivent.

2234. La contractualisation du travail scolaire

Etant donné que l'enseignante, lors des premiers moments de rencontre, avait annoncé qu'une pédagogie dite de projet était mise en place dans sa classe, notre première lecture nous a apporté de nombreuses réponses ; elles vont dans le sens d'une explicitation des éléments constitutifs du contrat, la contractualisation pouvant ne pas être formulée explicitement. De façon à reprendre les termes de nos interrogations de départ, les catégories du contrat conduiront notre fil conducteur dans notre tentative d'analyse des réponses de l'enseignante.

22341. La négociation

Dans un premier temps de l'élaboration du contrat, dans le cadre d'une phase précontractuelle, des pourparlers ainsi qu'une promesse de contracter ont lieu, les premiers par obligation de renseignements et de conseil, la seconde impliquant des obligations réciproques et interdépendantes à la charge des parties. Qu'en est-il dans les propos recueillis ? Ces échanges existent qu'il s'agisse de l'exemple de sa classe ou de sa propre histoire ; ils se déroulent dans le cadre du conseil, au cours de moments de débats, mais aussi au cours de discussions qui peuvent mettre en jeu la classe mais aussi quelques élèves, voire deux seulement qui vont « communiquer à deux ». Ces temps sont des moments de « négociation » ou les deux parties, dans « l'idée de dualité », « se mettent d'accord et négocient » ; ils se déroulent dans un premier temps préparatoire au projet.

Ce moment a vraiment le sens d'un temps exploratoire puisque lorsque le « but »

du projet a été formulé, « ensemble, [...] on construit certaines données du projet » (1^{er} entretien, L26).

Les propos recueillis lorsqu'ils font référence à un premier temps de réflexion personnelle, ont plutôt pour but pour les élèves de se représenter « tout ce qu'ils voulaient y mettre » (1^{er} entretien, L126) mais aussi l'objet final en « [faisant] un croquis de départ » (1^{er} entretien, L127). Ces remarques ne nous présentent pas explicitement la recherche des ressources propres à chaque élève ou au groupe classe. Lorsque cet aspect est évoqué avec l'enseignante, elle nous confie qu'elle n'en a pas suffisamment le temps.

Diverses remarques nous présentent la mise en œuvre d'une pensée réflexive qui s'appuie tout autant sur la langue orale que sur la langue écrite, faisant ici référence au temps du conseil ou à celui des présentations.

Cependant, une interrogation nous semble apparaître à ce moment de la réflexion : peut-on imaginer d'aller jusqu'à négocier le contenu ou bien cette négociation doit-elle se limiter à fixer le cadre de réalisation d'une activité ? Une autre question pointe aussi : dès qu'il s'agit du contenu peut-on contracter avec l'enseignant, dans un cadre dissymétrique, ou ne peut-on contracter qu'avec un pair, dans un contrat à dimension symétrique ?

22342. L'engagement : est-il mutuel ? Est-il réciproque ?

Dans une seconde phase, la formation du contrat, l'offre, l'acceptation, le lieu de la conclusion, la date de la conclusion et l'expression du consentement, seront précisés. En effet, dans la classe de l'enseignante, l'engagement est fortement présent ; c'est une forte attente. Ainsi, en termes d'occurrences le terme « engagement », au singulier ou au pluriel est employé onze fois et le verbe « s'engager », conjugué aux différentes personnes, est présent neuf fois au cours des deux entretiens. L'aspect « mutuel » du contrat est envisagé par « l'idée de dualité », mais aussi par l'expression d'un « commun accord » ; cet aspect peut être aussi envisagé par la négative, « le camarade n'avait pas tenu ses engagements ».

S'il est mutuel, il est aussi réciproque ce qui signifie que les deux partenaires s'en reconnaissent comme parties prenantes.

Cependant, sans que cela soit une interprétation, il est plus difficile de noter ce qui relèverait dans l'accord, de la détermination par les parties, du lieu et de la date de la conclusion : cet aspect relève plus de l'imposition, dans le sens où le projet de l'enseignante est à l'origine de la mise en place de phases de contractualisation. Dans ce cas, le lieu et la date de la conclusion sont prédéterminés.

Par contre, on peut s'interroger sur le caractère essentiel de l'échéance. Cet aspect semble difficile à contracter et nous affirmons cela en raison des indices relevés plusieurs fois concernant le lien entre la difficulté des phases de contractualisation et la gestion du temps. Ceci fait ici état de l'image : un enseignant – une classe – un groupe d'élèves – une année scolaire. En effet, la possibilité de contracter sur le contenu mais aussi sur l'échéance nécessite que l'on puisse dépasser le cadre temporel de l'année scolaire pour certains élèves. La politique des cycles devait le permettre mais le découpage par niveau de classe, limite les tentatives d'ouverture. L'année scolaire est une dimension qui, de fait, met à mal les tentatives de contracter sur le long terme.

22343. La formalisation du contrat

La mise en forme ainsi que sa diffusion n'est pas une opération insignifiante : un engagement peut rester bilatéral s'il ne met en cause dans sa réalisation que les deux partenaires qui le signent ; mais il peut aussi concerner le groupe classe qui doit alors en être informé de façon à pouvoir en garantir l'exécution, point que nous évoquerons plus en détail dans la partie suivante.

De plus, nous ne sommes pas en présence d'une phase de la contractualisation. Nous abordons ici le problème de la trace, de la diffusion du contrat. En effet, ces outils ont des effets multiples :

- ils sont la preuve de l'engagement des parties prenantes,
- ils permettent de contrôler et réguler l'action du sujet,
- ils permettent d'organiser les débats, de mesurer la prise en compte des ressources disponibles et ainsi autoriser et formaliser des parcours diversifiés.

Dans les réponses apportées par l'enseignante, apparaît la nécessité de formaliser le contrat de façon à organiser les travaux tant dans le temps que dans la forme. Cette formalisation passe par des outils qui peuvent prendre la forme d'une « fiche de bord », d'un « tableau ». Le deuxième entretien nous permet de mieux cerner ces outils : le plan de travail.

Il y a ce qui est de l'ordre des rituels : ce sont des modalités qui ont été fixées dès le début de l'année et qui organisent l'activité ; ce sont aussi des contraintes a priori libératoires dans le sens où elles ne peuvent être sources de perte de temps ou de cognition.

C'est un outil qui fixe la garantie apportée par l'enseignante que le programme sera abordé et bouclé en respectant la polyvalence des enseignements « un juste équilibre [entre les différents domaines] » (2^e entretien, L75).

C'est un outil qui fixe l'engagement de l'élève à accomplir la tâche demandée. Pour cela, il « coche », il « fluote ».

Si l'on essaie d'interpréter les propos de l'enseignante, on peut s'interroger sur le rôle de cet outil qu'est le plan de travail : organiser l'activité. Cependant, si on prête à ce plan de travail un objectif différent, on se rend compte qu'il permet de faire de la démarche un objectif d'apprentissage. En effet, si, pour remplir le plan de travail, je dois prendre en compte ce que je connais déjà, où se trouvent les ressources dont je peux avoir besoin et qui peut m'aider en dehors de l'enseignante et que tout ceci est mis par écrit, nous entrons dans une autre vision de la pédagogie de contrat moins comme une démarche au service des apprentissages mais aussi comme un objet d'apprentissage.

Si le contrat est tacite, cela signifie sur le versant du contrat didactique que les attendus de chacun sont clairement établis, c'est-à-dire que les représentations de chacun sur la relation éducative et sur le rôle de chacun dans celle-ci sont parfaitement définies. Il est difficilement imaginable que ce contrat soit tacitement reconductible puisque les attendus de chaque enseignant sont souvent proches mais pas nécessairement identiques.

Si le contrat est explicite, cela signifie qu'un temps d'échanges dans le but de préciser ou de conseiller a eu lieu. Si l'on décide en plus de mettre en forme, par écrit, ce qui a été décidé, on pourra mettre en œuvre les deux axes de réflexion autour d'une pratique : mettre en œuvre une pratique au service des apprentissages et apprendre en ayant une attitude réflexive d'abstraction sur celle-ci.

On peut peut-être considérer que des temps d'organisation d'un consensus existent mais cela est-il une pratique généralisée ?

D'autre part, peut-on imaginer d'autres outils de contractualisation que ceux cités : par exemple, on pourrait alors imaginer qu'à la place de simples carnets de notes, on puisse utiliser des « carnets de contrats » où figureraient les engagements pris par l'élève, les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus. A l'heure actuelle, un tel « journal de bord » fait souvent défaut et son absence rend très difficile un suivi actif des élèves ; peut-on aller jusqu'à dire qu'elle représente un frein à la mise en place d'une différenciation effective ?

22344. La garantie de l'exécution du contrat ?

On trouve ici plusieurs réponses. D'après les remarques de l'enseignante, ce n'est pas elle le tiers garant en priorité ; elle ne fait allusion à cela que dans le deuxième tiers des réponses apportées, lors du deuxième entretien. A partir du moment où elle aborde ce sujet, elle nous apporte deux informations. Dans le premier entretien, elle évoque sa « disponibilité » (L68), mais aussi le fait que « l'enfant a besoin de l'adulte pour découvrir » (2^e entretien, L154) et enfin qu'elle est le « garant du bon déroulement de l'activité » (2^e entretien, L196).

Cependant, on peut s'interroger sur le statut des programmes : ne sont-ils pas la garantie que l'Etat apporte à la mise en place de l'Ecole ?

Pour en revenir au rôle joué par l'enseignante dans la garantie du bon déroulement de l'activité, on peut s'interroger aussi auprès de qui s'exerce cette garantie. Sachant qu'elle ne le précise pas, on peut émettre deux hypothèses qui n'évoque pas, bien sur, la même philosophie de l'éducation : ce bon déroulement est-il la garantie au regard de l'institution ou bien de celui de l'autre partie prenante ? A-t-il une dimension interne ou externe à la classe ? D'autre part, on peut noter que les nouvelles modalités du « plan de travail » posent problème : pouvons-nous l'interpréter comme une perte de pouvoir ou comme un risque de ne plus donner la garantie attendue ?

224. Ce que nous a apporté l'observation de la classe

2241. Le rôle de l'enseignante

L'observation nous a permis de relever plusieurs points : tout d'abord, lors du lancement de la séance de plan de travail, l'enseignante est très présente. Ainsi, lorsque l'on relève le nombre d'interventions et d'échanges s'étant déroulés durant cette période, on note que l'enseignante est dans un des échanges vingt-trois fois sur vingt cinq.

Si l'on essaie de croiser ces remarques avec le tableau en annexe, on peut le faire avec la dimension sociologique de la construction du rapport au savoir. En effet, la rencontre avec le savoir objet ou les objets de savoir est organisée par l'enseignante. De même, les activités à maîtriser sont proposées par elle. On est bien dans une dimension qui donne tout son sens à l'école et qui renforce bien la représentation que l'on peut avoir du rôle de l'enseignante. Elle est garante de la mise en œuvre des situations d'apprentissage et répond ainsi aux attendus des apprenants, d'une part, et de l'institution, d'autre part.

Dans un deuxième temps, nous avons pu observer un autre aspect du rôle de l'enseignante. Par sa présence, auprès de l'enfant A, elle est celle qui « aide à apprendre ». Elle occupe cette position de l'accompagnant qui permet par son questionnement et ses conseils, la poursuite du travail de l'élève. On n'est plus dans « l'impulsion », mais « l'entretien » de la mobilisation de l'élève. Au premier rôle de moteur, on peut ajouter celui d'accompagnant.

Dans un troisième temps, l'enseignante, dans son positionnement et dans son intervention auprès des élèves du groupe B, occupe un autre rôle : celui de médiateur. En effet, les deux élèves n'arrivant pas à se mettre d'accord, ses interventions ont pour but de permettre à chacun de préciser de manière individuelle leur représentation de la réalisation finale. Dans ce sens, elle permet par son intermédiaire de réduire le risque de tension entre les élèves, mais surtout l'incertitude liée à la situation proposée. A partir de l'écoute du questionnement de l'enseignante et des réponses fournies par son partenaire, les transformations s'opèrent jusqu'à accepter la rupture avec la position qu'on avait adoptée.

Elle réorganise ainsi le lien entre les deux élèves et lorsqu'elle note leur changement d'attitude, elle interrompt sa participation à leurs travaux et leur donne ainsi l'occasion de reprendre leur travail en commun.

2242. L'activité de l'élève

Pour nous intéresser à ce point, nous retiendrons principalement l'observation de l'élève A. Nous retrouvons dans le récit qui a été fait de son mode de fonctionnement, la dimension psychanalytique de la construction du rapport au savoir, et plus précisément dans la construction du rapport à soi. L'attitude de l'élève qui consiste à choisir par des possibles, puis de s'organiser dans le choix des supports à utiliser ou dans l'organisation des tâches à effectuer, révèle qu'il se sent « capable de ... ». D'autre part, ses échanges avec l'enseignante montrent sa capacité à argumenter, d'une part, mais aussi la conscience qu'il a de ses ressources et la mise en perspective de celles-ci ; à notre avis, cette sérénité affichée et cette confiance dans la suite à venir, nous montre qu'il se « sent intelligent ».

2243. Les relations entre élèves

Pour cela, nous allons nous appuyer sur les deux groupes d'élèves, B et C. Lorsque nous essayons de croiser les apports de l'entretien et les indications apportées par l'observation, nous nous situons dans le champ de la dimension anthropologique du rapport au savoir.

Le groupe B nous apporte des informations sur les rapports de parité, mais aussi sur le rapport à l'autorité et donc sur les limites de la confiance en l'autre qui n'a pas l'autorité magistrale. En effet, leur appréciation divergente de la réalisation du travail à effectuer conduit à des échanges qui peuvent être animés. Leur désaccord tient plus à la conformité de la présentation qu'à des représentations différentes de la résolution du problème posé. Dans ce cas, le consensus ne peut être réglé par les arguments du partenaire. C'est l'autorité institutionnelle qui en cas de doute sert de garantie. Nous pouvons même aller

jusqu'à penser qu'il est inutile de se signaler auprès de l'enseignante pour obtenir des précisions, car cela pourrait être interprété : cet élève est-il prêt à s'autoriser une appréciation personnelle hors des limites fixées par l'enseignante. De ce fait, les relations entre élèves vont être influencées par cette relation à l'autorité : on risque de souhaiter faire partie de la communauté de ceux qui répondent à la conformité des attendus et moins à celle qui sait et avec laquelle on partage ce savoir. On mesure ici, la difficulté à se détacher de la pratique de l'activité pour en arriver à l'accès au savoir.

Le groupe C, nous montre par le choix du sujet, l'évolution de l'histoire et les références au savoir, cette recherche de « l'accès à un monde que l'on partage avec certains ». Cependant, la recherche de preuves et le rappel par l'un des élèves à la réalité, nous permet de penser que l'on ne peut pas tout faire ou tout dire, avec pour risque de s'exclure de la « communauté » de ceux qui savent (en l'occurrence, ce qui se passe dans l'espace). D'ailleurs, le fait que l'autre élève accepte aussi facilement semble renforcer cette affirmation.

225. Un essai de réponse : les effets attendus du contrat

Nous allons nous intéresser ici aux effets de la pratique mise en place par l'enseignante. Nous analyserons l'impact du contrat sur les apprentissages des élèves et nous essaierons aussi d'évaluer l'influence de ce contrat sur l'enseignante elle-même. Pour cela, nous reprendrons certains points repérés au travers des propos de l'enseignante dans un premier temps, puis nous nous intéresserons à ceux qui nous semblent moins apparaître et nous essaierons de formuler quelques hypothèses d'interprétation de la présence ou de l'absence de ces éléments. Nous avons donc effectué une recherche d'occurrences dans les deux premiers entretiens. Nous préciserons donc pour chacun des points abordés, les termes que nous avons utilisés comme indicateurs de présence. Ils seront donc présentés par ordre alphabétique, accompagnés d'un nombre d'apparitions, suivi, entre parenthèses, du décompte indiquant leur présence, respectivement dans le premier puis dans le deuxième entretien : par exemple, « autonomes » trois fois (2 / 1). Il est possible de retrouver l'ensemble des tableaux en annexe 15.

Lorsque la question est posée dans le troisième entretien, les mots qui apparaissent sont « motivation », « engagement », « responsabilité », « responsabilisation » et « respect ». Quels sont donc les effets attendus du contrat ?

2251. Créer et entretenir la motivation de l'élève

Le terme « motivation » a été recherché en priorité, de façon à constater si en dehors d'une réponse immédiate à la question sur les attentes de l'enseignante après la mise en place du « plan de travail » ou de projets, la réflexion était centrée sur cet aspect : en fait, ce terme n'apparaît que deux fois et ce, lors du deuxième entretien. Si l'on s'intéresse au mot « mobilisation » comme le préfère Bernard Charlot, celui-ci n'apparaît pas. Cependant, on obtient quelques éléments de réponses si l'on se place du côté du moteur de la motivation. Ainsi, « l'envie » et le « désir » sont cités. En ce qui concerne les éléments déclencheurs quels qu'ils soient, « l'impulsion » est nommée de façon plus importante. Il semble donc qu'en effet, un aspect important du contrat est cette faculté de créer de la motivation. Expression singulière, si on suppose comme Jacky Beillerot qu'apprendre répond à un désir d'ordre pulsionnel qui rencontre le savoir ou comme Bernard Charlot qu'apprendre répond au désir de savoir. Cependant, l'enseignante nous indique de cette façon que de son côté, une partie importante de son travail consiste à mettre en place des situations didactiques qui donnent l'envie donc qui opèrent dans le champ de la motivation.

Même si nous n'avons pas choisi de renseigner le tableau proposé en annexe 15 avec le mot « ricochet », il nous semble intéressant de nous interroger quelques instants sur ce que ce phénomène représente du point de vue de la motivation. Nous pensons que le « ricochet » représente l'un des moyens d'impulser un travail mais aussi, qu'il permet, l'entretien de cette motivation : en effet, par le fait que les élèves s'inspirent d'un travail fait par les autres, il se crée ainsi de la motivation mais il s'en renforce aussi du côté de celui qui propose. D'autre part, cela renforce l'idée que l'on n'apprend pas à partir de rien et que la curiosité est un incontournable de l'apprentissage qui permet de se saisir de tout pour produire et se construire.

Si nous nous intéressons maintenant au deuxième mot proposé, c'est-à-dire « l'engagement », que nous indique-t-il ? Tout d'abord que l'élève prend une décision. Nous pouvons supposer que celle-ci a été prise au regard d'une évaluation des ressources et des capacités à mettre en jeu. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la définition suivante de l'évaluation : « processus par lequel on définit, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles » ; une autre définition, extraite du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, nous propose : « évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements ». Sans rentrer dans le détail d'une étude précise sur l'évaluation, nous pouvons cependant proposer quelques axes de réflexion sur des pré-requis des élèves, en termes de compétences, à cette activité d'évaluation :

- être capable de s'informer,
- être capable de s'exprimer,
- être capable de négocier,
- être capable de raisonner,
- avoir confiance en lui et dans ses interlocuteurs.

Les entretiens nous apportent les informations suivantes. Tout d'abord, l'élève a accès à différents supports « objets de savoir » que ceux-ci se trouvent à la BCD⁶ de l'école ou à l'extérieur de celle-ci. Mais, la difficulté « c'est la prise d'informations qui est pas toujours évidente ». Cette recherche d'informations peut avoir lieu au début de la mise en route d'une activité ; elle prend la forme d'un échange au cours duquel les élèves vont tenter de clarifier les attentes de l'enseignante mais aussi d'opérer sur leurs représentations les aménagements nécessaires, tant du point de vue de la réorganisation de leurs connaissances que de la planification possible de leurs actions. Ces dires nous indiquent donc qu'être capable de s'informer passe par un apprentissage nécessaire dont la difficulté est connue de l'enseignante. Ainsi, on peut supposer que cette démarche consistant à s'informer et à rechercher des conseils, nécessite d'être en mesure de s'exprimer, de négocier. Enfin, cette capacité à raisonner va le conduire à une prise de décision. Cet aspect, nous le voyons très bien apparaître lorsque l'enseignante développe sa conception du « projet ». Nous reviendrons sur ce point ultérieurement mais nous pouvons cependant nous arrêter quelques instants sur quelques remarques faites par notre interlocutrice. Evoquant le « projet », elle utilise de façon importante ce vocable ainsi que les verbes « projeter » ou

⁶ BCD Bibliothèque Centre Documentaire

« se projeter », pour un total repéré des trois termes égal à soixante-quatorze. Cependant, le verbe est assez peu utilisé (seulement cinq fois) dans les deux entretiens. Le questionnement n'ayant pas été suffisamment du côté des apprentissages mis en œuvre, nous ne pouvons analyser correctement le discours tenu pour conclure sur le « projet » en tant que forme d'une activité, forme normée et critériée dans laquelle on s'inscrit selon un mode établi au préalable ou en tant qu'objet d'apprentissage, signifiant la mise en place d'une dynamique d'apprentissage de la part des participants sur ce que représente le projet. Nous pourrions nous interroger sur la dynamique de l'élève, si le projet est collectif ou individuel, s'il s'agit du projet de l'enseignant ou de celui de l'élève. Cet engagement le rend-il dépendant et envers qui ?

2252. Rendre l'élève autonome

En fait, nous pensons que le propos est de rendre l'élève autonome, mais libre dans des contraintes identifiées. Cette affirmation nous semble possible par les relevés que nous avons effectués. Ainsi, l'élève est considéré comme étant « libre », ayant la capacité d'être « autonome » et d'exercer des « choix ». Cependant, tout ceci est possible car il existe un « cadre », dans lequel nous trouvons des activités « obligatoires » et d'autres pas. En faisant référence à d'autres relevés, nous nous rendons compte que cet espace de liberté est limité par la présence des autres, du « collectif », de la « collectivité » qui s'exprime au travers du « conseil » et permet ainsi « dans un cadre collectif... décidé par la collectivité... un projet personnel ».

Bien sur, cette autonomie ne se décrète pas ; nous pourrions être face à une injonction paradoxale de l'enseignant invitant l'élève à être autonome. Nous pouvons supposer que les différentes propositions de l'enseignante procèdent de la construction de cette compétence à déterminer ses choix au travers d'une attitude réflexive. Même si elle perd en « maîtrise » sur l'activité, l'élève va gagner en « marge de manœuvre » avec une palette de « possibles » plus importante.

Nous pouvons cependant nous interroger sur les raisons qui rendent autonomes : n'existe-t-il pas d'une certaine façon dans cette expression de l'autonomie, « l'idée que toute parole de façon abstraite une fois qu'on l'a donnée nous attache » et donc que nous serions

attachés à nous-même par cette nécessité d'apprendre. Ceci expliquerait cette obligation à se dépasser mais celle de « respecter » l'autre et « l'engagement » pris. Sommes-nous dans une obligation morale ou dans une obligation juridique ? Nous reprendrons ici les diverses remarques que nous avons faites à propos de la formalisation du contrat et donc, des outils de contractualisation, car il existe ici un moyen supplémentaire de dissiper une part d'implicite qui se situerait du côté de cet aspect moral.

D'autre part, il est évidemment nécessaire d'avoir des cadres pour sécuriser l'aventure que représente le projet engagé. En effet, si la construction de l'autonomie passe par un détachement du lien à l'enseignant, il n'en reste pas moins vrai que s'engager dans un projet peut être source d'inquiétude. Celle-ci peut donc conduire à un refus de s'engager et aller jusqu'à l'exclusion souhaitée et choisie par l'élève.

2253. Aider l'élève à vivre des relations sociales

Comme nous l'avons déjà précisé, la construction de soi dépend de la construction d'un rapport au monde ainsi que de celle d'un rapport aux autres. Nous trouvons dans les propos de l'enseignante, de nombreuses raisons de construire ces relations :

- une force qui permet d'organiser l'aventure et le dépassement, la présence de l'autre garantissant une possibilité d'aide,
- une raison d'apprendre pour faire partie d'une communauté,
- se libérer des autres dans un espace social contraignant,
- apprendre des autres (référence aux élèves et au ricochet ; référence à l'enseignante et au(x) savoir(s) expérientiel(s) construits dans la communauté enseignante),
- apprendre avec l'aide des autres (référence au troisième entretien)

Cette construction se fait dans une espace où la communication est réglée, en respectant des conventions qui peuvent être propres à cette communauté. Ainsi, elles peuvent être celles du « conseil » ou celles du règlement intérieur, mais prendre aussi des formes plus académiques comme celles de la « correspondance ». Dans tous les cas, elles définissent ainsi un espace de communication dans lequel l'apprenant se construit.

Dans le cadre de la pédagogie de contrat, les élèves et leur enseignant sont considérés comme des parties potentiellement prêtes à contracter, à s'engager selon des conventions partagées résultant d'un accord mutuel et réciproque. Que ce soit dans l'observation de la séance, ou au travers des propos recueillis, force est de constater que les caractéristiques précédentes se relèvent plus aisément dans les accords passés entre élèves qui possèdent ce caractère mutuel (dimension de parité) et de réciprocité (dimension de symétrie).

2254. L'élève : différent et complémentaire des autres

Cette confrontation aux autres, l'établissement de relations avec eux, la construction et l'acceptation des contraintes de la communauté, conduisent l'apprenant à être actif, puis un acteur parmi d'autres qui doit respecter les règles établies par la collectivité ; dans ce sens, nous pouvons considérer qu'il va se comporter comme les autres. Cependant, et nous reprendrons ici cette métaphore du ricochet qui nous semble particulièrement intéressante, l'apprenant est amené à s'inspirer de quelque chose appartenant à un membre de la « collectivité », se l'approprier et en faire autre chose qui lui sera propre. Ainsi, on passe par une phase d'identification aux autres membres de la collectivité et à une phase de singularité par une production personnelle. Cette production respectera les conventions fixées par le conseil et sera garantie par celui-ci.

Le caractère complémentaire apparaît dans les différents exemples qui nous sont donnés et qui insistent sur le partage des tâches et les négociations qui y ont amené, ainsi que les remarques faites dans le troisième entretien qui soulignent la reconnaissance des compétences et le « besoin » de travailler avec celui qui sait.

2255. Apprendre à élaborer un projet et à le réaliser

C'est certainement de cette façon que nous pouvons terminer notre propos. En effet, l'enseignante insiste de nombreuses fois sur la place de cet élément dans sa pédagogie,

même si nous l'avons invitée à s'exprimer sur le ou les projets qu'elle mettait en place. A ce propos, les éléments qu'elle nous fournit sont les suivants :

- un projet est une « aventure »,
- le projet nécessite un « dépassement » de soi,
- le projet se concrétise par une réalisation ou une production.

Si l'on considère que le projet est une « aventure » humaine, sa mise en œuvre devrait permettre des apprentissages dans la construction des relations sociales.

En ce qui concerne le « dépassement » de soi, nous pensons que cela correspond au franchissement d'un obstacle. Si nous considérons que tout apprentissage est une rupture entre deux représentations du monde et que celle-ci s'effectue en franchissant un obstacle, inscrit dans l'objectif de la situation didactique proposée à l'élève, les ressources mises en jeu ainsi que les attitudes construites au cours de ce temps d'apprentissage relèvent du « dépassement » de soi.

Pourquoi est-il nécessaire que l'apprentissage se concrétise par une production ? Pour faire sens et permettre à l'élève de faire une analyse de la situation de départ et une projection, une planification des opérations à effectuer. Dans ce sens, le « projet » est une forme particulièrement adaptée pour organiser cette démarche.

Dans sa mise en œuvre, le « projet » va nécessiter des étapes de réflexion durant lesquelles on va envisager ce qu'il faut faire, peut être « faire un croquis de départ ». D'autres moments seront consacrés à la réalisation, d'autres à la régulation du projet : c'est là qu'intervient le « conseil ». Enfin, il sera nécessaire qu'un temps soit consacré à la présentation pour clore ce projet. Il semblerait donc que la pédagogie de projet s'adapte particulièrement bien à la mise en œuvre d'un modèle socio-constructiviste et permette ainsi à l'élève à donner du sens à ses apprentissages.

Nous avons tenté de donner quelques réponses sur les effets attendus du contrat. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les propos de l'enseignante avec laquelle nous avons évoqué les projets mis en place avec les élèves mais aussi les différences qu'elle faisait entre plusieurs mots ou expressions tels que « contrat de travail » et « plan de travail », par exemple. Tout ceci nous amène à nous interroger sur le lien qui existe entre « projet » et « contrat », donc entre pédagogie de projet et pédagogie de contrat.

Un essai de réponse pourrait être qu'entre « projet » et « contrat », le rapport est étroit. En fait, le contrat n'est qu'un outil pour qu'un projet soit réalisé par des acteurs responsables et donc motivés. Nous retrouvons dans cette formulation deux aspects nécessaires dans l'esprit de notre interlocutrice. Le propos est donc bien de mettre en place une pédagogie de projet puisque le contrat sera là pour fixer les attentes de chacune des parties contractantes et garantir l'accomplissement du projet jusqu'à sa production finale. Il va donc y avoir une condition importante lors de la mise en place du projet : celui-ci doit engager réellement l'élève. Enfin, lorsqu'il va y avoir construction du projet, les différentes phases de sa construction et de sa réalisation correspondront aux différentes phases d'un contrat : une phase pré contractuelle permettant des pourparlers et l'établissement de la promesse de contracter, puis une phase de formation du contrat au cours de laquelle seront précisées l'offre et son acceptation, mais aussi le lieu et la date de la conclusion, sans oublier l'expression du consentement. On peut aisément faire un parallèle entre phases du projet et phases du contrat au travers de ce que l'enseignante développe dans la présentation de ses projets.

Cependant, il nous semble important d'interroger réellement la place de l'élève. Nous venons d'indiquer que l'élève doit réellement être engagé dans le projet. Qu'est-ce que cela signifie dans l'espace de la classe où les représentations des uns et des autres sur le rôle et le statut de l'enseignant et de l'élève peuvent être différentes ? Nous pouvons l'envisager de deux points de vue : celui de l'enseignant et voir ainsi dans quel sens les effets de contrat influencent son autorité ; du point de vue de l'élève et donc dans quelle mesure le contrat modifie la dépendance de l'élève envers l'enseignant.

Plaçons nous tout d'abord sur le versant du contrat didactique. La relation pédagogique est dissymétrique et la reconnaissance de la supériorité du maître est une des conditions de l'établissement de la relation d'enseignement, comme le souligne Alain Marchive (2005). Cette relation hiérarchique est reconnue et acceptée. La pratique d'enseignement, régulière, organisée et institutionnalisée engendre un certain nombre de comportements réglés, de rituels et d'habitudes : ceci aura une conséquence sur les comportements des élèves que l'on pourra décrire comme les effets du contrat didactique. Ainsi, certains élèves se positionneront plus facilement par rapport aux implicites de ce contrat que d'autres qui auront plus de mal à décoder les attentes de l'enseignant. Ne s'autorisant aucun écart à la règle, ces élèves sont en situation d'assujettissement. Par exemple, faisant référence à l'autorité de la maîtresse – *je fais ce que la maîtresse a dit*-,

« l'usage possible des connaissances ne peut se faire que dans une activité ritualisée où l'on respecte des modèles. L'assujettissement à la situation se double d'une soumission à l'autorité magistrale interdisant toute forme de pensée autonome. » (Marchive, 2005). Hors, dans le cas de l'enseignante observée, nous ne sommes pas dans cette situation. Son souci est justement de n'être ni dans l'injonction ni dans la persuasion. Elle permet l'engagement de l'élève, d'une part, et la mise en œuvre de la dévolution du problème à l'élève. En effet, par les phases d'échanges et de négociation, elle lui permet de s'engager dans un problème car il fait confiance à l'enseignante et accepte ainsi d'entrer dans une situation qui doit lui permettre d'apprendre, mais dont personne ne peut assurer qu'il en sera ainsi. Finalement, une situation de contractualisation permet semble-t-il d'impacter le caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : celle-ci est nécessaire à la relation didactique, ne devient plus un obstacle à l'apprentissage par des effets de soumission à l'autorité. L'autorité ne se situe plus dans le pouvoir de l'enseignant mais dans la situation d'enseignement. En obtenant la confiance de l'élève et son engagement, il lui permet d'affronter pleinement la situation d'apprentissage.

Dans un deuxième temps, par le fait qu'il structure différemment les relations entre les enseignants et les enseignés, le contrat est un outil de « libération des élèves » comme l'affirme Halina Preszmycki (1994 : 9). En effet, la démarche contractuelle leur permet de mettre en œuvre leur pouvoir de penser, mais aussi celui d'exprimer des idées et des opinions – rôle du conseil -, ainsi que leurs goûts – importance du texte libre, choix libre d'une poésie, réalisation d'une production artistique originale. Elle leur offre aussi la liberté de proposer, de choisir, de décider et d'agir. Puisque nous en sommes sur le registre des relations interpersonnelles, la contractualisation facilite la communication entre l'adulte et l'élève permettant ainsi d'augmenter la palette des possibles en termes de mode d'expression par l'instauration d'un fonctionnement relationnel nouveau.

Conclusion générale

Ce que nous souhaiterions aborder dans cette conclusion tient en quatre points : dans un premier temps, l'être humain est confronté à l'obligation d'apprendre comme le souligne Bernard Charlot : « Naître, c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre. Nul ne peut échapper à cette obligation car le sujet ne peut advenir qu'en s'appropriant le monde » (1997 : 67). Ensuite, le propos est de passer d'une nécessité d'apprendre à une envie, un désir d'apprendre. En effet, on peut considérer que la confrontation au monde dans un espace social fasse sens. Ainsi, selon Bernard Charlot (2005 : 96),

« dire qu'un objet [...] lié au savoir a du sens, ce n'est pas simplement dire qu'il a de la signifiante, c'est aussi dire qu'il peut provoquer un désir, mobiliser, mettre en mouvement un sujet qui lui trouve de la valeur. Le désir est le ressort de la mobilisation, [...] le désir d'un sujet engagé dans le monde, dans des relations avec les autres et avec lui-même. »

Cette façon de considérer les choses nous conduit donc à envisager comment celui qui doit apprendre, peut être mis dans la meilleure situation pour le faire. Ceci peut se passer hors l'école ou dans l'école. Dans ce dernier cas, nous devons nous interroger sur la posture à adopter pour mettre en œuvre cette situation d'apprentissage. Pour cela, nous pouvons nous inspirer de la remarque suivante faite par Philippe Carré (2005 : 193).

« Les pédagogues peuvent donner au terme d'apprenant son sens plein, s'ils se souviennent avec Rogers (1969) et Meirieu (1996) que le projet de *former* autrui est une illusion d'optique et que la grandeur de la formation est dans l'art d'*accompagner* celui ou celle qui cherche à *apprendre* »

De plus, apprendre ne signifie pas être enseigné. La formation consiste à accompagner l'apprenant. Quels types de pratiques pédagogiques s'accordent au plus près de cette idée d'accompagnement ? Parmi différentes pédagogies actives ou « nouvelles », centrées sur l'enfant ou l'élève, mettant en avant le rapport entre classe et vie sociale et faisant référence à l'activité de l'enfant, la pédagogie de contrat a été notre axe de recherche.

Dans la réflexion que nous avons essayé de mener, la pédagogie de contrat (ou la contractualisation), peut permettre une mise en œuvre efficiente. Elle permet aussi à l'apprenant de se détacher de l'assujettissement à l'enseignant. D'autre part, elle permet aussi que l'apprenant prenne de la distance avec la situation d'enseignement car le contrat, par sa phase d'échanges, de conseil et de négociation permet la réduction des incertitudes de la situation d'enseignement. L'apprenant n'est plus confronté à une situation avec la seule perspective de déterminer les attentes de l'enseignant ni de ne rechercher que la seule solution permise par les contraintes de la situation d'enseignement. Construire cette attitude d'apprenant, c'est ce que nous pouvons désigner, comme le fait Philippe Carré, par le terme d'apprenance.

L'apprenance c'est en tout premier lieu un engagement à apprendre. Elle caractérise aussi la compétence de l'apprenant que l'on pourrait énoncer par apprendre à apprendre. La pratique pédagogique de celui qui accompagne l'apprenant se caractérisera par la prise en compte de ses représentations, s'appuiera sur la capacité à analyser une situation de l'apprenant, et sur celle à se projeter.

Il est important que cette vision de l'apprentissage soit accompagnée dans la formation des enseignants qu'elle soit initiale ou continue. Accompagner les enseignants dans leur recherche de la pratique la plus efficiente possible pour tous les élèves, nécessite alors une prise de distance par rapport à la recherche d'une pratique conforme. En effet, les attentes des enseignants ou des éducateurs en direction de leur institution, se limitent assez souvent à des recettes. Ces demandes ne répondent pas, dans la plupart des cas, à une recherche de l'efficience mais à une tendance à la conformité, que celle-ci soit conscientisée ou non. De plus, la mise en place d'une formation adaptée à cette démarche, doit prendre en compte le sens de celle-ci. Elle nécessite donc un projet personnel de celui qui se forme, dont l'objectif sera centré sur la réussite des élèves en priorité et sur la pratique elle-même, dans un deuxième temps. Cette démarche centrée sur l'élève se doit d'évaluer leur réussite. L'accompagnement des enseignants doit alors passer par l'explicitation de l'évaluation de cette réussite, et donc par l'évaluation des compétences, pas seulement par l'unique évaluation de mécanismes opératoires.

Références et Index

TABLE DES SIGLES

BCD : Bibliothèque Centre Documentaire

BTj : Bibliothèque de Travail junior

CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles
Maître Formateur

CPEN : Conseiller pédagogique auprès des Inspecteurs de l'Education Nationale

CREF : Centre de Recherches Education et Formation

ESCOL : Education Scolarisation

PEMF : Publications de l'Ecole Moderne Française

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrage

A.-M. Arborio, P. Fournier, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris : Nathan université, 1999, 127 p.

Bardin, L. (1977) *Analyse de contenu*, Paris : PUF (rééd 2001) 291 p.

Beillerot, J. (1996) « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre » in Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. *Pour une clinique du rapport au savoir* Paris : L'Harmattan pp 51-74

Beillerot, J. (2000a). « Le savoir, une notion nécessaire » in Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. *Formes et formations du rapport au savoir* Paris : L'Harmattan pp 15-37

Beillerot, J. (2000b) « Le rapport au savoir » in Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. *Formes et formations du rapport au savoir* Paris : L'Harmattan pp 39-57

Boutinet, J. P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, 301 p.

Carré, P. (2005) *L'apprenance Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod 212 p.

Charlot B. (1997) *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos (rééd. 2005) 112 p.

Giordan, A. (1998), *Apprendre !*, Paris : Belin 255 p.

Hess-Fallon, B. et Simon, A. (1992) M., *Extraits de Droit civil*, Paris : Sirey (rééd 2001) 394 p.

Marchive, A. (2005), " Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires ", in Laurent Talbot (éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Ramonville Saint-Agne : Erès, pp. 181-192

Meirieu, P. (1985) *L'Ecole, mode d'emploi*, Paris : ESF (rééd 1995), 187 p.

Perrenoud, P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, : ESF, 207 p.

Perrenoud, P. (1995) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF, 205 p.

Morandi, F. (1997) *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan (rééd 2008) 128 p.

Przesmycki, H. (1994) *La pédagogie de contrat*, Paris : Hachette Education

Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF, 216 p.

Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Issy les Moulineaux : ESF, (rééd 2003), 221 p.

Articles de revue

Champeau S., « Contrat social », *Cités* 2002/2, n° 10, p. 159-167.

IREM Bordeaux I, (1978). – « Etude de l'influence de l'interprétation des activités didactiques sur les échecs électifs de l'enfant en mathématiques » [Projet de recherche CNRS], *Enseignement élémentaires des mathématiques*, Cahier de l'IREM de Bordeaux I n° 18, pp170-181.

Rilhac P., Actions de l'élève et milieux didactiques : la notion de « surassujettissement », *Carrefours de l'éducation* 2007/2, n° 24, p. 159-182.

Sarrazy, B. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 1995, n° 112, p. 85-118.

Sarrazy B., Le problème d'arithmétique dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire de 1887 à 1990, *Carrefours de l'éducation* 2003/1, n° 15, p. 82-101.

Thépaut A. et Léziart Y., « Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3) », *Staps* 2008/1, N° 79, p. 67-80.

Texte officiel

Ministère de l'Education Nationale (1989). *BO n° spécial 4 du 31 août 1989, Rapport annexé à la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 dit loi d'orientation sur l'école*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (1991). *Brochure, Les cycles à l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (1995). *Arrêté du 22-2-1995, Programme de l'école primaire 1995*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (1996). *BO n°2 du 11 janvier 1996*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (1998). *BO hors série n°13 du 26 novembre 1998, Une charte pour bâtir l'école du XXIe siècle*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (2002). *BO hors série n°1 du 14 février 2002, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (2008). *BO hors série n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (1998). *Note de service n°96-107 (BO n°18 du 02 mai 1996), Fonctions et missions du conseiller pédagogique*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : retranscription du premier entretien	75
Annexe 2 : retranscription du deuxième entretien	86
Annexe 3 : retranscription du troisième entretien.....	92
Annexe 4 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 1 ^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique »	95
Annexe 5 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 1 ^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique »	97
Annexe 6 : Tableau thématique du 1 ^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique ».....	98
Annexe 7 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2 ^e entretien « Phases du contrat pédagogique »	99
Annexe 8 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2 ^e entretien « Phases du contrat pédagogique »	101
Annexe 9 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 1 ^{er} entretien « Rapport au savoir »	102
Annexe 10 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2 ^e entretien « Rapport au savoir »	105
Annexe 11 : Tableau : repérage des indices dans le 1 ^{er} entretien « Rapport au savoir »	107
Annexe 12 : Tableau : tableau thématique de 1 ^{er} entretien « Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi.....	116
Annexe 13 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2 ^e entretien « Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi ».....	117
Annexe 14 : Tableau thématique du 2 ^e entretien « Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi ».....	124
Annexe 15 : Tableau d'occurrences relatifs aux effets attendus de la contractualisation	125

Annexe 1 : retranscription du premier entretien

1 **a1- Donc voilà dans le cadre de mon master professionnel, je suis engagé dans un travail**
2 **de recherche qui concerne les pratiques professionnelles et les pratiques enseignantes...**
3 **donc, si tu en es d'accord, on va évoquer ce qui dans ta pratique et ton expérience**
4 **professionnelle mais aussi dans une pratique, j'allais dire, d'élève ou d'apprenant ce que**
5 **peut évoquer le mot projet... euh...je poserai des questions qui seront plus ou moins**
6 **précises... l'entretien ne durera pas plus d'une trentaine de minutes... si, à un moment**
7 **donné si une question ou l'autre te paraissait...euh...euh... trop difficile ou trop intime,**
8 **trop... tu peux refuser de répondre à une question et quand on estimera que l'entretien**
9 **est terminé, euh... on s'arrêtera... Si tu en es d'accord, voilà le cadre dans lequel on peut**
10 **essayer de travailler**

11 A1 - Mmm... oui, très bien

12 **a2 - Donc, la première question serait... dans ton expérience professionnelle,... euh...**
13 **qu'est-ce qu'évoque le mot projet ?**

14 A2 - Alors, pour moi, il y a plusieurs sens, il y a le projet collectif, il y a le projet individuel...
15 euh, donc peut être... euh... je vais commencer par le projet collectif parce que c'est peut être
16 la notion la plus simple... pour moi... euh... parce que euh... je l'ai vécu, j'ai essayé de le mettre
17 en place euh... euh, chaque année, dans ma classe, donc le projet collectif c'est celui qui va
18 emmener tout le monde vers quelque chose... pour... euh... surtout en se disant... euh... euh... à
19 la fin de ce projet, il faut que tout le monde ait évolué... euh... et que euh...et que chacun ait
20 évolué vers un but commun et pour le bien commun de tous... je te donne un exemple, quand
21 on est parti sur l'île d'Aix l'année dernière le projet c'était de faire évoluer ces enfants qui
22 avaient une réputation euh très difficile... euh... pas sympas entre eux... euh donc mon but
23 c'était de faire évoluer ça

24 **a3 - Mmm Mmm**

25 A3 - le but leur a été dit moi je leur ai dit clairement, voilà, vous avez la réputation d'être
26 comme ça comme ça... d'être affreux... d'être euh... d'être intenable, pas sympas entre vous
27 euh...et donc si moi je vous emmène sur l'île d'Aix c'est pour que ça ça change j'attends ce
28 changement-là... et après ensemble on a construit certaines données du projet...

29 **a4 - d'accord**

30 A4 - sachant que moi-même de mon côté aussi aussi, surtout du côté des apprentissages,
31 j'avais construit des choses... voilà...

32 **a5 - est-ce que ça, c'est un exemple euh... précis, fort... de ce que, pour toi, ce qu' évoque**
33 **vraiment dans ton identité d'enseignante euh... le le mot projet ?**

34 A5 - Ah oui ce ce projet-là en particulier oui parce qu'il y avait vraiment euh... je trouve que
35 c'était pas comme... j'ai pu faire au début où je prenais un thème, un peu la pédagogie du
36 thème, là où je prenais et j'essayais de tirer plein de choses autour de ça

37 **a6 - Est-ce que t'as un exemple de...**

38 A6 - ben, par exemple, j'ai fait un an de maternelle tu vois j'en ai pas fait beaucoup, mais euh,
39 on avait parlé du pain je me souviens on avait fait voilà donc on est allé à la boulangerie on
40 avait fait une lettre pour le boulanger on en avait fabriqué euh donc en sciences ben on avait
41 vu euh...le blé qu'est-ce que c'est que le blé comment ça pousse enfin enfin voilà pour moi
42 c'était un peu la pédagogie du thème parce que voilà on prenait un thème et puis on tirait

43 autour tout ce qu'on pouvait faire... le projet il y a plus l'idée aussi de... ben d'aventure
44 quelque part mais d'aventure humaine on va emporter tout le monde vers un même but et on
45 attend un changement réel au bout...

46 **a7 - Donc ça... toi tu dis c'est vrai dans le projet collectif... euh... est-ce que... tu as évoqué**
47 **euh la notion de projet individuel... est-ce que est ce que on serait dans la même**
48 **démarche... est-ce que tu as un exemple qui serait proche de ce que tu venais de décrire**
49 **pour un projet individuel ?**

50 A7 - Alors le projet individuel déjà c'est quelque chose qui est beaucoup plus difficile à cerner
51 je trouve parce que c'est le projet individuel de l'enfant, souvent bon après on peut parler de
52 celui de l'enseignant aussi... mais euh...ce qui m'importe plus c'est le projet individuel de
53 l'enfant et euh... par exemple sur le projet sur l'île d'Aix... chaque enfant avait son, enfin je
54 pense, s'est projeté et avait son projet individuel par rapport à tous ces jours-là... alors pour
55 certains c'est apprendre à faire du bateau pour d'autres c'est se séparer de papa et maman
56 pendant une semaine pour d'autres ça sera ben apprendre à vivre avec des copains euh peut
57 être pour d'autres c'est euh ben essayer de euh...d'être capable de dormir euh... autre part qu'à
58 la maison euh... voilà enfin bon le projet individuel il peut être euh...

59 **a8 - alors justement tu disais euh... c'est une aventure... est-ce que tu as à l'esprit un**
60 **exemple d'un élève pour lequel tu pourrais caractériser justement ce projet individuel**
61 **en termes d'aventure ?**

62 A8 - ... (4 secondes) ben disons que c'est vrai par exemple il y en a qui m'ont dit qu'ils
63 s'étaient vraiment dépassés en voile...

64 **a9 - est-ce que t'en vois un... précisément ?**

65 A9 - ben euh... oui oui il y a des enfants on voyait que c'était difficile quoi c'était c'était très
66 stressant et ils l'ont fait ils sont allés au bout euh oui oui j'en oui j'en vois des enfants oui en
67 particulier ouais...

68 **a10 - Dans ce cas-là est-ce que tu pourrais me décrire les étapes de... de ce projet... pour**
69 **ces élèves-là ?**

70 A10 - tu veux leur projet individuel ?

71 **a11 - Oui**

72 A11 - euh... (4 secondes) ben disons qu'il y a des enfants qui au départ c'est vrai étaient enfin
73 euh un ou deux quoi qui étaient assez réticents qui avaient qui avaient des craintes après la
74 première séance ça s'est bien passé et euh ils ont été enthousiasmés... euh... la deuxième
75 séance s'est très bien passée aussi...

76 **a12 - pour les deux c'était c'était la même situation...**

77 A12 - oui mais parce que... que c'est vrai que c'était lié aux éléments météo aussi c'est vrai
78 que les conditions étaient bonnes et le mercredi et le jeudi on a eu des conditions nettement
79 moins bonnes et et là... l'enthousiasme est vraiment retombé quoi c'est vrai que c'était c'était
80 beaucoup plus difficile euh donc je pense que là le projet de se dire euh... bon je vais y arriver
81 je vais être bon je vais réussir à me débrouiller en voile ben c'est un peu tombé à l'eau c'est le
82 cas de le dire quoi... et puis c'est vrai que le vendredi ben on a eu de nouveau des conditions
83 météo très bonnes et euh... les enfants ont tous retrouvé le sourire et notamment euh... ces
84 deux enfants là pour qui ça avait été un peu vraiment très dur en début de semaine ben ils ont
85 retrouvé un peu la pêche et puis ils ont été contents finalement ils ont été satisfaits de ce qu'ils
86 ont pu faire... après voilà c'est vrai que j'ai pas pris le temps de les interroger plus que ça quoi
87 sur euh...

- 88 **a13 - alors le projet il a pas commencé que sur l'île d'Aix... est-ce qu'il a commencé en**
89 **amont pour ces élèves-là ?**
- 90 A13 - ben oui parce que parce qu'on en a beaucoup parlé euh... et puis euh...
- 91 **a14 - ce dépassement de soi dont tu parles... il n'a pu se mettre en œuvre que sur l'île**
92 **d'Aix ou est-ce... est-ce qu'il est déjà apparu euh... dans d'autres moments avant pour**
93 **ces élèves-là, pour les deux élèves auxquels tu pensais ?**
- 94 A14 - Non non non ah non
- 95 **a15- donc c'est face à une épreuve physique euh... c'est ça**
- 96 A15 - oui... oui oui... oui oui puis face à à des éléments incontrôlables hein comme la mer le
97 vent c'est vrai que là c'étaient des situations où les enfants ne pouvaient pas tout gérer non
98 plus quoi... il y avait des impondérables il y avait des choses qui faisait que ben voilà on
99 gérait pas tout euh... et...
- 100 **a16 - donc est-ce que... est-ce que je pourrais dire si j'ai bien compris qu'un projet**
101 **individuel c'est une aventure dans laquelle on ne gère pas tout ?**
- 102 A16 - oui
- 103 **a17 – et...**
- 104 A17 - on ne calcule pas toujours tout
- 105 **a18 - et pour lesquels on... se dépasserait**
- 106 A18 - oui... oui...
- 107 **a19 - Est-ce que tu aurais un exemple euh.. d'un... peut être pas d'un élève mais d'une**
108 **situation... peut être pas cette année.. là on parlait de celle-là précisément... mais une**
109 **situation similaire où tu pourrais... j'allais dire décrire ou évoquer justement une**
110 **situation comme celle qu'on vient de...**
- 111 A19 - d'évoquer... tu veux dire sur un autre élève... sur une autre année
- 112 **a20 - ça peut être sur un autre élève ça peut être sur une autre année ça peut être dans**
113 **l'année ça peut être un projet qui a peut être commencé cette année pour un élève... et**
114 **on ne serait peut être pas que dans le domaine de l'éducation physique.**
- 115 A20 - (silence durant 5 secondes) euh... je sais pas je pense par exemple à en termes de
116 projet individuel souvent ben classique c'est c'est de faire un exposé... et euh... il m'est arrivé
117 ben c'était l'année dernière encore qu'un élève... abandonne... en cours de route... l'exposé qu'il
118 avait choisi euh... et là il y a deux raisons à ça... c'est d'une part il s'est rendu compte que le
119 thème qu'il choisissait... euh... était... euh... difficile pour lui en fait et... euh il n'y avait pas
120 suffisamment de choses enfin c'était pas des choses c'était pas forcément très judicieux et
121 puis... le camarade qui l'accompagnait euh... ne n'avait pas tenu ses engagements donc du
122 coup son projet individuel ben un petit peu euh... a un petit peu capoté quoi
- 123 **a21 - donc si je comprends bien un projet individuel à l'intérieur d'un projet collectif**
- 124 A22 - ouais... collectif là c'était à deux quoi... ils étaient partis à deux... ouais...
- 125 **a23 - donc l'idée d'un...**
- 126 A23 - mais sur les deux... c'est-à-dire que c'est... souvent il y en a un qui impulse tiens moi
127 j'en envie de faire un exposé là-dessus donc le copain lui dit ah ben oui je te suis allez on le
128 fait tous les deux voilà ça fonctionne souvent comme ça ... (Mmm Mmm) euh... et euh... ça
129 ça m'est arrivé mais dans les années précédentes hein je pourrai pas retrouver les thèmes c'est

arrivé que des élèves abandonnent même si moi j'essaie de les pousser en leur disant alors il faut quand même essayer de continuer... mais ça arrive ça... que certains abandonnent euh... abandonnent leur projet... c'est arrivé aussi euh... on a fait des petites sculptures en arts visuels euh en arts plastiques et puis je leur avais demandé de faire un projet personnel d'abord... tout ce qu'ils voulaient y mettre... dessiner faire un croquis de départ et puis euh... ben c'est arrivé que... les projets soient abandonnés parce c'était pas réalisable

a24 - là tu me parles de projet abandonné j'avais cru comprendre qu'on était sur un projet où le dépassement était attendu... ça veut dire que... ce que tu me dis c'est que ça n'a pas fonctionné...

A24 - oui... ça ne fonctionne pas toujours...

a25 - mais ça fonctionne quand même...

A25 - ah oui oui dans la majorité des cas là je te parle de cas exceptionnels hein...

a26 - donc là on est parti sur...

A26 - de même que pour l'île d'Aix il y a un gamin qui a jamais pu passer les tests de natation et lui là le projet il a jamais réussi à rentrer dedans

a27 - donc si je reprends ce que l'on était en train de dire, le projet individuel... une aventure, un dépassement... ça peut ne pas fonctionner, mais a priori l'exemple d'un élève qui s'engage... euh... sur un plan personnel dans un projet où il ne gère pas tout du fait de la présence de l'autre, ça serait ça...

A27 - oui oui...

a28 - et donc quel est sa part dans ce projet... s'il ne gère pas tout... (silence) ... quelle part va-t-il gérer dans son projet ?

A28 - ben lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre ben sur le plan de l'exposé par exemple c'est la recherche d'informations euh... la... la structure après de l'exposé... donc et puis ensuite sa partie orale donc euh... il gère pas mal de choses quoi pratiquement tout sauf que parfois ils sont deux pour le faire et ben ce qu'ils n'arrivent pas toujours à gérer c'est la prise d'informations qui est pas toujours évidente euh... voilà... de même que s'ils font une sculpture là voilà ils vont avoir à le refaire cette année ils ont décidé euh... de créer une petite sculpture avec des matériaux recyclés pour leurs correspondants... qu'on va voir bientôt... donc là à l'intérieur du projet collectif qui est une classe verte et puis le... une correspondance une rencontre de correspondants il y a un petit projet individuel chacun va faire une sculpture personnelle...

a29 - d'accord...

A29 - voilà... pour chaque correspondant

a30 - et ce projet personnel s'inscrit dans le projet collectif... ce n'est pas un projet complètement issu de la démarche d'un élève... on est sur...

A30 - c'est-à-dire que c'est... c'est particulier... c'est compliqué c'est-à-dire que euh... dans les temps de présentation... il y a une élève qui a présenté une sculpture qu'elle avait faite

a31 - d'accord...

A31 - à l'extérieur de l'école dans un atelier d'arts plastiques et donc... euh... on a...euh... une fois par semaine ben une fois tous les dix jours à peu près une petite instance de classe qui s'appelle le conseil et dans le conseil donc nous avons parlé des correspondants et de notre future rencontre et donc il y a une élève qui a dit ça serait bien qu'on fasse une sculpture pour

173 chacun de nos correspondants... et donc il y a eu... un commun accord en fait sur cette
174 proposition... donc à la base c'est une élève qui a lancé ça... mais tous ont acquiescé et ont
175 désiré entrer dans ce projet là... et donc la discussion ça été ben est-ce qu'on fait une sculpture
176 collective ou est-ce qu'on fait chacun la sienne... et la plupart la majorité des enfants... oui
177 quasiment tous a dit ben non c'est plus sympa qu'on fasse chacun sa sculpture

178 **a32 – d'accord...**

179 A32 - donc maintenant chacun va faire un projet de sculpture... de... voilà une petite
180 installation pour l'offrir à son correspondant personnel

181 **a33 - d'accord...**

182 A33 - voilà donc ce qu'il y a c'est que dans un cadre collectif... décidé par la collectivité... il y
183 a un projet personnel et c'est souvent comme ça que je fonctionne en fait...

184 **a34 - d'accord...**

185 A34 - c'est-à-dire que ... le ... l'exposé c'est pareil c'est un cadre collectif ça a été mis en place
186 dès le début de l'année vous voulez faire des exposés oui on est tout le monde est d'accord
187 oui... donc dans ce cas voilà c'est le projet personnel on peut se mettre à deux... ou tout seul...
188 mais bon... là pour la sculpture ça sera individuel... euh...

189 **a35 - donc ça veut dire...**

190 A35 - mais là l'enfant il décide de tout c'est-à-dire que l'enseignant après il se retire bon il aide
191 il fournit la matière première s'il y a un besoin mais après c'est l'enfant qui gère son projet

192 **a36 - donc si je reprends ce que tu viens de dire, on est plutôt sur une impulsion qui ne**
193 **vient pas systématiquement de l'élève lui-même ; on est plutôt sur un projet qui lui est**
194 **proposé et dans lequel il va s'inscrire... est-ce que tu as un exemple d'élève qui propose**
195 **un projet et qui va le mener lui-même entièrement sans impulsion extérieure ? (silence)**
196 **... est-ce qu'on pourrait imaginer que l'élève qui présente ce qu'elle a fait... en fait c'est**
197 **ça un projet... mais est-ce qu'on aurait pu imaginer qu'elle le présente et qu'elle le mène**
198 **comme un projet personnel ?**

199 A36 - dans la classe ?

200 **a37 - oui... est-ce que ça arrive que des élèves soient autonomes et qu'ils gèrent tout dans**
201 **la classe ?**

202 A37 - euh... ... non... parce que euh... je pense euh... comment dire... c'est pas posé par moi
203 dans la classe cette possibilité-là...

204 **a38 - d'accord... donc...**

205 A38 - tu vois...

206 **a39 - donc un projet c'est au travers d'une impulsion que tu as pu donner**

207 A39 - voilà

208 **a40 - ou qu'un élève a pu donner à l'intérieur de la classe. Il s'inscrit dans un projet**
209 **personnel qui peut être d'apprentissage soit de réalisation...**

210 A41 - mais il y a quand même à la base une impulsion de l'enseignant ou des autres... c'est-à-
211 dire que je pense que dans certaines classes notamment les classes Freinet pures on peut avoir
212 ce que tu proposes mais l'enfant il est pas suffisamment enfin moi...moi je... dans... dans ma
213 classe... dans ma classe je ne donne pas suffisamment de marge de manœuvre aux enfants...
214 pour qu'ils puissent être autonomes à ce point... c'est-à-dire parfois après ils décident de

215 choses dont on a parlé euh là tu vois ce soir il y a des petites qui ont pris une peinture elles ont
216 décidé de faire un texte libre avec ça... on en avait parlé il y a un petit moment... euh par
217 contre c'est vrai qu'en présentation il y a un gamin qui a lu un texte qu'il avait fait comme ça à
218 partir d'une peinture...et et du coup j'ai vu ces deux gamines qui se sont mises ensemble
219 d'elles-mêmes... elles ont choisi une peinture elles font un texte libre à partir de ça elles
220 inventent une histoire... ouais... voilà...

221 **a42 - donc ça voudrait dire...**

222 A42 - mais c'est vrai qu'il a eu une impulsion de ma part quoi ça a été suggéré quand même
223 à un moment donné... mais je leur ai pas dit prenez une peinture voilà non mais par contre ça
224 a été un petit peu suggéré par le petit paul-antoine qui a décidé de lire son texte aux autres...
225 sur ce qu'on avait fait justement en aide personnalisée... je m'aide aussi de ça en aide
226 personnalisée... et euh... et du coup ça a dû euh... euh faire ricochet quoi pour elles et du coup
227 elles ont dit on va faire ça aussi... c'est ce qui me semble intéressant quoi... c'est que... euh...
228 ça fonctionne par ricochet c'est un petit peu ça c'est-à-dire que ben tiens lui il a fait ça ah ben
229 tiens je vais faire un truc un peu pareil mais pas la même chose

230 **a43 - est-ce que tu peux m'en dire un peu plus... dans tout ce que l'on a décrit quand on**
231 **est du côté du « ricochet » ?**

232 A43 - oui dans ce que je viens de te parler...

233 **a44 - Est-ce que c'est un exemple particulier ou par rapport aux autres exemples que**
234 **l'on a évoqués, on est un peu aussi dans cette idée du « ricochet » ?**

235 A44 - ben.. moi... je trouve que ça fonctionne assez souvent cette idée du « ricochet » c'est-à-
236 dire que euh... je trouve que les enfants s'imitent beaucoup les uns les autres et que quand il y
237 a l'impulsion de certains ben... c'est euh... ça s'enclenche et puis tout le monde suit quoi... de
238 même que quand il y a un élément perturbateur... ben les autres vont lui dire attends tu
239 gênes... enfin je sais pas pour moi ça fait appel aux mêmes choses un petit peu... euh... c'est un
240 petit peu compliqué à expliquer... (silence)

241 **a45 - est-ce qu'on serait sur l'idée d'une influence de l'autre quel qu'il soit ? que ce soit**
242 **l'enseignant... que ce soit...**

243 A45 - oui

244 **a46 - et que l'un nourrisse l'autre... ça serait ça...**

245 A46 - oui exactement mais parce que c'est vrai moi je le pose aussi comme base dans ma
246 classe en tout début d'année euh... en leur disant que... euh... on écoute autant la maîtresse
247 qu'un camarade... et en gros euh... euh c'est pas que je me mets au même niveau qu'eux... mais
248 euh... euh par le biais des présentations par le biais de du conseil et tout ça je leur montre que
249 ce qu'ils font et leur parole a autant de valeur que la mienne... et donc je pense que euh...
250 implicitement maintenant pour eux il est clair que si quelqu'un propose ça... et que dans les
251 présentations ça roule on dit pas c'est nul cette idée-là c'est vraiment pas bon et ben ils
252 peuvent l'imiter... ... mais l'imiter avec euh... comment dire... une certaine marge de
253 manœuvre... c'est-à-dire que eux ils peuvent rentrer dans ce cadre-là et faire quelque chose
254 avec ça

255 **a47 - alors, si on prend ce dernier exemple qui est ces deux élèves qui se nourrissent de**
256 **quelque chose qui a été installé à un moment et qui rebondissent dessus, est-ce que, si tu**
257 **en es d'accord et que l'on va du côté de ta pratique d'élève, penses-tu avoir en mémoire**
258 **un exemple, un moment qui serait similaire à cela ?**

259 A47 - moi... dans ma pratique d'élève à moi

- 260 **a48 - oui... quand je parle de pratique d'élève elle peut s'étendre de l'école primaire**
261 **jusqu'à...**
- 262 A48 - la fac...
- 263 **a49 - oui et même jusqu'à l'IUFM avant ton expérience professionnelle**
- 264 A49 -
- 265 **a50 - dans cette vie d'élève est-ce que le mot projet tel que tu l'as présenté pourrait être**
266 **évoqué de la même façon au travers d'un exemple ?**
- 267 A50 - c'est dur cette question-là
- 268 **a51 - on peut le limiter si tu le souhaites à une période précise la faculté, l'école primaire**
- 269 A51 - oui oui...
- 270 **a52 - soit on le situe dans une période plus proche de ta période enseignante c'est-à-dire**
271 **dans une pratique de ...**
- 272 A53 - stagiaire... Mmm (9 secondes) ... je ne me rappelle pas très bien honnêtement euh...
- 273 **a54 - la question pourrait être formulée euh... est-ce que le mot projet était une chose**
274 **que tu connaissais... que tu as vécue ... quand tu étais élève ?**
- 275 A54 - euh... ... oui euh... dans le terme dans le sens de faire des petits exposés préparer des
276 choses oui parce que forcément enfin notamment en études supérieures euh... enfin même en
277 études secondaires on m'a demandé d'écrire des choses... c'était souvent par rapport à de
278 l'écrit... tu vois enfin bon par exemple je sais pas si ça t'intéresse mais quand j'étais en
279 troisième on m'a demandé de faire un.... un dossier sur un thème historique qui m'intéressait et
280 voilà j'ai fait des recherches sur Pompéï j'ai lu plein de choses et et j'ai préparé un dossier écrit
281 qui euh...
- 282 **a55 - peux-tu m'en dire un peu plus quand tu dis « qui m'intéressait... »... tout à l'heure**
283 **on a parlé d'impulsion et là... l'intérêt était-il personnel ou impulsé ?**
- 284 A55 - non là il était personnel non entièrement personnel il était... après pourquoi ça
285 m'intéressait là ça va chercher des choses bien plus bien plus profondes ... euh je me suis
286 intéressée à l'Italie parce que j'ai des racines italiennes sans doute... sans doute quoi... et que
287 c'est vrai que cette histoire de Pompéï ça m'a toujours passionnée et puis j'aime beaucoup
288 euh... ... j'aime beaucoup ce pays euh... et puis euh... j'aime beaucoup l'art et puis j'aime
289 beaucoup ces peintures j'aime beaucoup ces mosaïques qu'on pouvait y voir bon voilà et puis
290 c'est un truc qui m'a intrigué après euh... ...
- 291 **a56 - Si on ...**
- 292 A56 - j'ai fait j'ai fait pas mal de travaux écrits
- 293 **a57 - donc on est sur des travaux écrits... quel était le cadre de fonctionnement de ce**
294 **travail écrit dans la classe... en termes de projet... mais aussi en termes de durée... dans**
295 **l'espace ?**
- 296 A57 - ah oui... oh alors ça je m'en rappelle plus parce que j'étais en troisième donc euh... on
297 devait avoir un ou deux mois de temps pour préparer le truc mais je ne me rappelle plus
298 exactement et ... euh... pour des choses que j'ai fait à la fac c'était un peu plus long
299 forcément...
- 300 **a58 - est-ce que devenir enseignant a été un projet ?**
- 301 A58 - ah oui ah oui ah oui clairement... oui oui...

302 **a59 - dans quel cadre... une impulsion... un dépassement...**

303 A59 - Ah ah (rires)

304 **a60 - je ne fais que reprendre ce que tu as proposé...**

305 A60 - (nouveaux rires)... oui oui c'est intéressant tiens euh... ... il y a eu une impulsion il y a
306 eu une impulsion très forte parce que bon j'ai une cousine qui est enseignante c'est une
307 cousine qui compte beaucoup pour moi euh... il y a eu un souhait très fort de mes parents
308 aussi donc ça... ça a été...

309 **a61 - donc il y a eu un trajet jusqu'au projet...**

310 A61 - ouais et ce trajet il date depuis longtemps parce que quand j'avais six ans je voulais être
311 instit'

312 **a62 - d'accord...**

313 A62 - parce que ma cousine démarrait justement et euh... et puis c'est vrai que scolairement
314 j'étais très bonne et... et ... et puis j'aimais ça quoi... j'étais malade pendant les vacances
315 c'est pas compliqué hein j'aimais tellement la classe que j'étais malade pendant les vacances
316 donc euh... (rires)... c'est vrai que pour moi ça... c'est un projet que j'ai abandonné à un
317 moment à la fin de l'adolescence là quand on est dans une période de flottement... je pense
318 que c'était surtout par opposition euh... aux souhaits euh... des parents... voilà... et je l'ai
319 raccroché assez rapidement parce que je me suis rendu compte que... c'était ce qui me
320 correspondait quoi et je m'en suis rendu compte très très vite parce que je me suis plantée
321 d'orientation après mon bacc... j'ai fait des études de communication d'entreprise et je me suis
322 retrouvée avec des gens euh... qui étaient à dix mille lieues de moi quoi et très vite je me suis
323 remis dans ce projet-là justement et j'ai fait des stages dans des écoles et j'ai fait un travail
324 écrit sur l'école un gros gros travail écrit donc pour être de nouveau dans ce projet-là voilà...
325 ... et là c'était à la fois euh... c'était à la fois un dépassement parce que quelque part là
326 maintenant c'est vrai que j'étais euh... un petit peu dans une situation inconfortable parce que
327 j'étais pas du tout sur la bonne voie pour aller dans l'enseignement après mon bacc donc là il a
328 fallu que ben effectivement je me dépasse... notamment quand j'ai fait ce mémoire de
329 deuxième année euh... qui a été un énorme boulot je me suis lancée dans un truc euh...
330 pharaonique quand on y pense maintenant je me dis maintenant que j'étais complètement
331 inconsciente... mais je l'ai mené jusqu'au bout euh voilà... et puis euh... ben il y avait aussi la
332 deuxième notion (rires accompagnant le discours) que tu disais j'ai oublié le mais enfin le
333 l'impulsion... (rires) j'avais le mot intuition mais il y a un peu de ça aussi d'ailleurs il y avait
334 un peu d'intuition mais il y avait aussi l'impulsion qui était derrière...

335 **a63 - peux-tu me dire qu'elle était la plus forte des deux ?... le dépassement ou**
336 **l'impulsion...**

337 A63 - alors ça c'est très difficile parce que chez moi c'est toujours un peu (rires
338 accompagnant)... ... c'est c'est... ... c'était plutôt le dépassement enfin peut être que ... je sais
339 pas... ... je pense que la moins avouée des deux ça serait l'impulsion parce que forcément je
340 voulais pas reconnaître au début que voilà... ça faisait plaisir à mes parents que je me remette
341 sur les rails de l'enseignement et j'avais pas trop envie que ça soit dit forcément parce que
342 voilà je perdais un petit peu la face quoi... mais euh... je saurais pas te dire lequel des deux...

343 **a64 - Si on reprend les deux temps qu'on vient d'évoquer qu'il s'agisse de ta pratique**
344 **professionnelle ou ta pratique personnelle... d'élève... je voudrais que l'on revienne si tu**
345 **en es d'accord sur la place de l'autre... tu as évoqué tout à l'heure le fait que l'autre était**

346 **important dans l'impulsion que l'autre était important dans le travail... dans la**
347 **réalisation... est-ce que dans ta pratique d'élève il y a eu « un autre » ?**

348 A64 - oui... euh ... j'ai... j'ai... j'ai rencontré plein de gens pour faire ça... ... moi j'ai c'est vrai
349 que j'ai besoin des autres quoi c'est vital pour moi... j'ai besoin de travailler avec les autres
350 pour moi les autres c'est une force donc euh...

351 **a65 - est-ce que tu peux m'en dire plus... sur ce point ?**

352 A65 - c'est vrai que par exemple quand j'ai démarré ce projet quand j'étais en deuxième année
353 donc d'IUT... j'avais ce mémoire à faire... j'ai... ben ben je suis retournée voir un de mes
354 anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact... donc je suis retournée le voir
355 euh... et lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... euh... ensuite euh j'avais besoin de
356 rencontrer des enseignants pour faire j'avais fait une enquête... donc ben euh les enseignants je
357 leur demandais de répondre donc j'ai rencontré plein d'enseignants euh... je suis allée dans pas
358 mal de classes voilà...

359 **a66 - Si tu en es d'accord, est-ce qu'on peut reparler de cette personne ?**

360 A66 - Ah oui oui volontiers oui c'est...

361 **a67 - parce que tu parles d'un moment fort et...**

362 A67 - oui ...

363 **a68 - dans le sens où tu dis ça m'a raccroché**

364 A68 - ouais ouais... c'est vrai... c'est vrai j'ai... j'ai jamais forcément pensé à ça comme ça mais
365 oui c'est... ben disons que c'était un... c'était mon instituteur euh quand j'étais à l'école
366 primaire... il s'appelait monsieur C. et euh... c'est... c'est quelqu'un que j'adorais quand j'étais
367 petite parce qu'il nous faisait travailler un peu différemment... c'était quelqu'un qui était
368 inspiré par la pédagogie Freinet clairement maintenant quand j'y repense... euh voilà il nous a
369 emmené à la montagne il m'a emmené à la montagne pour la première fois de ma vie... euh
370 bon on euh on a fait une classe de neige euh... il m'a fait sauter une classe euh... après coup je
371 sais pas si ça a été un cadeau (rires)... mais bon ben il il avait confiance en moi quoi il croyait
372 en moi et et il me soutenait et il était gentil avec nous... enfin... c'était quelqu'un de super
373 quoi... je m'en souviens encore je m'en souviens très très bien de lui encore...

374 **a69 - et quand tu parlais d'accompagnant... par rapport à ta façon d'accompagner, est-**
375 **ce qu'il était accompagnant ?**

376 A69 - ah lui il était clairement accompagnant lui... ouais ouais... ouais ouais... oui oui je pense
377 que dans ma pratique d'aujourd'hui il y a il y a un peu de lui quoi... je je pense que... que...
378 probablement inconsciemment je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que
379 j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui...

380 **a70 - est-ce que tu aurais quelques exemples dans ta pratique où tu pourrais dire c'est**
381 **lui là c'est lui ?**

382 A70 - ben sa façon de nous parler avec humour... c'est sûr que ... euh... ben moi les enfants
383 j'essaie de d'avoir des petits mots de de rigoler et c'est vrai qu'ils apprécient beaucoup ça
384 hein... euh... et puis euh... dans sa façon de nous faire travailler c'est vrai que je me souviens
385 on avait une table au fond on pouvait y aller comme on voulait on avait une petite ronéo on
386 pouvait s'imprimer des trucs enfin...il y avait une petite bibliothèque on pouvait y aller comme
387 on voulait enfin... c'est vrai que et moi j'ai j'ai voilà j'ai un ordi au fond de ma classe où les
388 enfants vont quand ils veulent il y a une bibliothèque ils peuvent emprunter il peuvent mettre
389 ce qu'ils veulent dedans euh... ouais.... c'est vrai qu'y a plein de trucs qui...

390 **a71 - et est-ce que vous pouviez organiser votre travail en fonction d'une envie ?**

391 A71 - Non... non... non ça non par contre... non par contre je me souviens qu'on avait fait un
392 petit cahier de vie de la classe de neige et quand on avait envie de le sortir on pouvait le
393 colorier et tout oui oui ça quand même oui... mais par contre non on n'avait pas de plan de
394 travail on n'organisait pas notre travail comme on le souhaitait...

395 **a72 - et par rapport à Freinet**

396 A72 - ouais mais c'était pas un enseignant Freinet c'était un enseignant cool quoi... qui enfin je
397 me souviens à côté il y avait un dragon moi mais qui me terrorisait et que je détestais et j'avais
398 qu'une envie c'était c'était surtout de fuir et pas d'être dans sa classe voilà j'ai eu de la chance
399 voilà il est parti l'année où je devais être dans sa classe donc j'ai eu beaucoup de chance (rires)
400 lui il me terrorisait ce bonhomme quoi... alors que alors que monsieur C. euh ben voilà...
401 c'était euh... moi je l'adorais quoi... je l'adorais... c'était vraiment euh...

402 **a73 - donc si j'ai bien entendu... confiance... accompagnement...**

403 A73 - ouais... ouais... oui et puis plaisir quoi une dimension de plaisir très très forte... Mmm...
404 oui...c'était... c'était bien quoi d'être dans sa classe on était contents d'être avec lui enfin moi
405 les autres je sais pas mais ils n'avaient pas l'air malheureux les autres mais euh (rires)...

406 **a74 - pour terminer les deux élèves dont on a parlé tout à l'heure qui avaient plaisir à**
407 **faire leur travail dans les conditions que tu indiquais, est-ce qu'on peut le mettre en**
408 **rapport avec ce que tu viens de décrire ?**

409 A74 - ouais certainement... certainement oui... c'est vrai que les classes sont pas du tout les
410 mêmes la configuration n'est pas la même mais euh... mais en termes de pratique oui c'est très
411 très proche c'est très proche... ouais... ouais... si ce n'est que peut être on faisait plus de travail
412 un petit peu euh... systématique et formalisé euh... qu'on ne fait maintenant... que je que je
413 fais maintenant... c'est-à-dire que euh... je me souviens toutes les semaines on avait le même
414 exercice on avait une petite dictée qu'on préparait on avait notre stylo à quatre couleurs on
415 soulignait le verbe en rouge le sujet en bleu les compléments en vert ça c'était toutes les
416 semaines c'était pareil il y avait ce rituel-là... mais c'était pas mal au fond... mais c'est vrai
417 que moi j'en fais peut être pas suffisamment... (rires) des rituels comme ça... je sais pas... on a
418 on a d'autres rituels là... enfin si on peut appeler ça des rituels ... des rituels... enfin habitudes
419 je dirais...

420 **a75 - dans le cadre du projet, il faut des rituels**

421 A75 - moi je pense que c'est important pour les enfants je pense que c'est important... oui
422 oui... oui pour savoir comment se positionner et euh.. eux pour se projeter... je vois la semaine
423 dernière j'ai fait l'emploi du temps de la semaine avec eux... et ben... c'est un truc c'est
424 vachement bien de faire ça avec les enfants parce que... ils ils se projettent déjà sur la semaine
425 même si chaque matin enfin moi en début de semaine je leur mets leur emploi du temps de la
426 semaine dans la classe j'ai deux élèves qui écrivent l'emploi du temps des (??) au tableau...
427 tous les jours on fait ça... et ils y tiennent énormément... si jamais l'emploi du temps n'est pas
428 écrit c'est la catastrophe parce qu'ils ont besoin de se projeter dans la journée... le le le projet il
429 a pas besoin d'être à dix mille lieux quoi même quand on entre dans une séance on annonce
430 l'objectif pour que l'enfant est le projet de se dire ben voilà je fais ce travail... ça me paraît
431 super important...

432 **a76 – donc, les deux élèves sont en train de se projeter vers quelque chose**

433 A76 - Ah oui oui elles sont en train de faire un texte à partir d'une peinture... du... du
434 seizième... c'est c'est l'enfant à la fenêtre... alors je ne sais plus si c'est Rembrandt ou euh... je

435 crois et donc elles sont en train d'écrire l'histoire de cet enfant... voilà... ... donc j'attends de
436 voir avec impatience...parce que je pense que ça va être intéressant (rires)
437 **a77 – voilà et bien je te remercie**
438
439 Fin de l'entretien

Annexe 2 : retranscription du deuxième entretien

1 a1 – **Je souhaiterais avoir quelques précisions concernant ce que tu nommes plan de**
2 **travail, ce que tu vas faire demain et comment tu vas aborder les choses...**

3 A1 – D'accord... alors en fait... euh... j'ai constaté euh... euh... que depuis les dernières séances
4 que euh... en fait et surtout après avoir lu aussi le texte sur le contrat de travail que que tu
5 m'avais prêté euh... que le... le plan de travail tel que je le proposais était probablement un peu
6 trop directif et pas suffisamment personnalisé et puis euh en en discutant avec eux en conseil
7 de classe euh certains élèves parce que du coup ça m'a ça m'a questionné j'ai voulu en parler
8 avec eux et je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient du plan de travail... et donc euh... euh
9 certains élèves m'ont ... m'ont dit qu'ils ne le trouvaient pas suffisamment personnalisé... donc
10 euh... j'ai voulu le ...le modifier pour que la notion d'engagement dont parle le chercheur... que
11 la dimension d'engagement soit plus présente en fait pour que l'enfant s'implique davantage
12 dans la tâche et ait vraiment le sentiment de faire quelque chose qui... ben qui va lui servir et
13 qu'il va prendre du plaisir à le faire aussi parce que cette notion de plaisir elle me paraît
14 importante... donc du coup j'ai remanié le contrat de travail enfin ce que j'appelle plutôt le plan
15 de travail euh... en réduisant euh... les choses obligatoires... mais en ouvrant davantage les
16 possibles au niveau euh... entraînement travail en écriture travail en lecture travail de création
17 personnelle... voilà... alors c'est pas forcément évident euh... parce que d'une part ça va euh...
18 (3s) laisser un peu plus de part à la non maîtrise... pour moi... parce que c'est plus l'enfant là qui
19 va qui va maîtriser là... même si je vais les ramasser là les contrats de travail je vais leur donner
20 un temps de réflexion dessus... ils vont commencer demain matin et puis après à l'issue de la
21 séance je les ramasserai quand même pour revoir ce que chaque enfant a décidé de faire... (3 s)
22 donc en fait je leur mets toute une liste de choses qu'il est possible de faire et ... euh dans cette
23 liste je leur demande de s'engager à faire les travaux suivants et eux vont cocher... (2 s) par
24 contre c'est vrai que ce que j'ai pas prévu c'est une une autre petite case... peut être qu'ils
25 fluoteront quand ça sera fait ils passeront au fluo pour dire voilà ça j'avais coché ça ça y est je
26 l'ai fini je fluote... (3 s) et c'est vrai que sur l'ancien plan de travail je je notais
27 systématiquement tout ce qui était fait par les élèves je cochais... là ça va être un peu plus
28 compliqué parce que je vais avoir moins de possibilités de regard... mais ça me semble aussi
29 important de me dire ben voilà je leur fais confiance aussi c'est euh c'est un palier
30 supplémentaire quoi par rapport à ce qu'on a fait jusqu'à maintenant... c'est euh... (3 s) ouais
31 un... (3 s) ouais un palier supplémentaire... ...

32 a2 – **donc le contenu des différentes propositions est déjà organisé... il est prévu...**

33 A2 - oui... en fait ... en travail obligatoire... il y a deux choses qu'ils connaissent... copier une
34 poésie... choisir donc là ils choisissent la poésie qu'ils souhaitent... qu'ils souhaitent apprendre
35 et réciter aux autres et euh un travail de renforcement euh en géométrie qui ne me semble pas
36 nécessaire de faire tous ensemble mais qu'ils peuvent faire individuellement à leur rythme ou à
37 deux voilà un travail sur la symétrie... ensuite euh et bien il y aura euh... euh des travaux
38 euh...en lecture et en écriture qui sont à la fois cadrés et à la fois ouverts c'est-à-dire que j'ai des
39 fichiers qui leur permettent de prendre les fiches qu'ils souhaitent euh il y a aussi euh des BTj⁷
40 qui leur permettent de lire... ils peuvent choisir il y a des questionnaires avec... donc là c'est
41 assez libre également... il y a aussi la possibilité de faire une lecture libre... dans la bibliothèque
42 et pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale... parce que certains en ont
43 besoin ensuite en écriture c'est essentiellement l'écriture du texte libre... donc j'ai dans la classe

⁷ Bibliothèque de Travail junior

une mallette de déclencheurs d'écrit pour ceux qui sont pas très inspirés ils peuvent euh utiliser ces outils-là pour démarrer un texte et chacun a un ce qu'on appelle un cahier d'écrivain dans lequel il peut écrire son texte après que qu'on l'ait corrigé ensemble... (3 s) donc après il y a une partie d'entraînement en français et en maths avec euh... ben de l'utilisation de fichiers essentiellement fichiers autocorrectifs... alors ce qui m'ennuie un petit peu c'est que je manque d'outils aussi... euh... j'ai j'aurai besoin d'un fichier de grammaire d'un fichier de grammaire intéressant... mais... voilà je n'ai pas l'outil donc je vais le construire moi-même je pense j'ai ...je... j'ai l'idée maintenant je sais comment je veux le construire je voudrais le faire sur le modèle du fichier de vocabulaire PEMF⁸ qui est assez simple... les enfants ont une fiche de bord ils n'ont qu'à remplir sur la fiche de bord donc euh donc je voudrais un outil simple comme ça qui soit pas trop contraignant parce que euh et qui soit autocorrectif... (4 s) ensuite euh ben en maths j'ai des fichiers des fichiers PEMF notamment des fichiers de numération qui sont intéressants donc euh... je leur propose de travailler là-dessus j'ai des fichiers de géométrie aussi qui sont bien faits... et voilà... une partie anglais et une partie art je dirai dessin... arts visuels et musique... voilà... et je termine le plan de travail en leur demandant de faire au moins une présentation dans la quinzaine... donc présentation qui aurait un... un lien avec le plan de travail... par exemple j'ai écrit ce texte dans mon plan de travail je le présente... ou j'ai fait cette production plastique je la présente

a3 – Les modalités de la présentation ont-elles déjà été fixées ?

A3 – oui ça c'est depuis le début de l'année on a un tableau sur lequel les enfants s'inscrivent et on fait un temps de présentation euh... normalement deux fois par semaine mais il se peut quand on en ait besoin qu'on fasse trois fois par semaine voilà les enfants s'inscrivent euh et puis chaque jour il y a un temps qui est réservé pour ça

a4 - dans le cas où un élève souhaiterait négocier tout ou partie du plan que ce soit les modalités ou le contenu, ou autre chose, est-ce que tu as prévu un temps pour cela, collectif ou individuel ?

A4 - négocié avec moi ?

a5 – oui

A5 – ben disons que pendant le plan de travail quand ils commencent à travailler moi je suis quand même assez disponible justement je leur dis je suis disponible pour eux donc s'il y a des enfants qui veulent par exemple qu'on revoie quelque chose en orthographe ou euh ou qui veulent faire quelque chose en orthographe ils savent pas bien ce qu'ils peuvent faire bien moi je suis à leur disposition pour les aiguiller puisque je connais leurs difficultés à peu près à chacun donc euh euh c'est pour ça aussi que j'ai prévu de... ben de ramasser le plan de travail à la fin de la première séance pour justement prévoir ce temps sur la séance suivante de négociation moi avec eux pour voir par exemple si certains n'ont coché que des maths ou n'ont décidé de faire que du français ben pour revoir un petit peu avec eux euh un juste équilibre dans le plan... mais demain je vais leur dire en leur donnant euh donc je vais leur donner le plan de travail et je vais leur laisser une dizaine de minutes... je pense enfin ça dépendra des enfants peut être que certains auront besoin de moins pour décider de ce qu'ils vont faire... voilà je voudrais revenir sur cette notion d'engagement voilà si je m'engage si je coche ça ça veut dire que je vais être capable de le faire... (4s)

a6 – c'est pour cela que je posais la question...

A6 – c'est vrai que c'est la première fois aussi que je leur propose de cette façon-là donc peut être que pour eux ça va être difficile de trouver leurs marques pour la première fois mais euh je

⁸ PEMF Publications de l'Ecole Moderne Française

veux voir aussi ce que ça donne quoi ... on est au milieu du CM2... ils peuvent être capables de réfléchir prendre un certain recul sur ce qu'ils sont capables de faire enfin j'espère

a7 – Tu dis l'engagement me paraît fort et essentiel... est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ... sur le rôle justement... sur ce que tu attends de l'engagement lui-même... le fait qu'il s'engage et semble-t-il par écrit ?

A7 – Ben ce que j'espère c'est que ça va être un moteur pour eux pour pour produire des choses mais euh... non seulement que ça soit un moteur parce qu'ils enfin qu'ils se disent ben voilà je me suis engagé à faire ça donc il faut que je le tienne quoi que ça soit un élément de motivation pour eux en fait... euh que ça soit aussi euh euh une façon aussi de... de voir aussi un peu différemment son rôle d'élève... c'est-à-dire que l'enfant enfin qui se dise pas je suis pas dans cette classe que pour faire les exercices que me donne la maîtresse euh qu'il est vraiment un rôle d'acteur quoi réellement euh que l'enfant aussi euh euh ne soit pas dans la passivité... ça revient un petit peu au même euh... c'est vrai que ... on a souvent tendance à leur dire vous prenez le livre page tant vous faites l'exercice page tant là c'est un peu différent c'est l'enfant qui va décider lui-même de de ce qu'il va faire... et à chaque séance c'est c'est à lui de se dire bon ben voilà aujourd'hui je fais quoi 'en suis où dans mon plan j'ai ça à finir je finis ça pour pour qu'il soit beaucoup plus responsable de son travail donc il y a la notion derrière engagement pour moi c'est motivation... c'est responsabilité... et responsabilisation... activité aussi... réflexion... et plaisir aussi... ça me semble important... (4 s)... c'est vrai... c'est vrai que ça va un peu à l'inverse je dirai d'une... d'une pédagogie traditionnelle quoi qui est plutôt dans ben passivité de l'élève euh euh obéissance... (4 s) là c'est pour apporter une dimension un peu supplémentaire à la vie de la classe aussi quoi

a8 - tu parles d'aide à l'organisation... est-ce que tu gardes une trace de ce qu'il va apprendre dans ce temps de plan de travail qui ne soit pas noté dans les propositions ? par exemple, quand tu dis je ne sais pas si les élèves seront capables de...

A8 – de tenir l'engagement tu veux dire

a9 – de tenir l'engagement et capable de réaliser le travail demandé... à un moment donné, est-ce qu'on va mettre en forme ce qu'il va falloir savoir faire ?

A9 – ben c'est-à-dire que eux ils vont avoir la fiche individuellement ils ont chacun leur fiche... donc le plan... et la trace écrite et ben ça sera cette fiche-là en fait ils vont cocher directement là-dessus et une fois qu'ils auront fait un truc ils passeront au fluo voilà c'est c'est ça qui sera la trace après ils ont des outils c'est-à-dire par exemple si si ils font une fiche en lecture une fiche « animal » ben ils ont la fiche directement qui rangeront ensuite dans leur classeur... voilà... sur le... pour les fiches de vocabulaire ils ont une fiche de bord aussi... euh pour les fiches de maths ils ont une petite fiche sur laquelle ils cochent à chaque fois qu'ils font une fiche... ils ... ça leur permet aussi de voir où ils en sont savoir sur la série 5 combien de fiches ils ont fait ou... ils ont des outils déjà dans leur... dans leur matériel en fait... qui servent de trace écrite... et puis ils ont le cahier aussi hein les fiches de maths ils les font sur le cahier...

a10 – il n'est pas possible qu'un outil nouveau soit construit ?

A10 – là... sur le temps de ?... euh... (6 s) construit par eux ? Par les enfants tu veux dire ?

a11- oui... par rapport à ce que tu leur proposes et aux différents outils qui existent actuellement dans la classe il se trouverait que pour réaliser quelque chose il soit nécessaire de construire un outil nouveau ou bien d'apprendre quelque chose que je ne sais pas faire...

A11 – ah ben si ça c'est possible effectivement... alors soit si je me rends compte que c'est une difficulté qui finalement en bloquent plusieurs alors ben dans ce cas-là après on le reprend tous ensemble en séance collective.../

a12 – si tu me permets ma question comportait un implicite alors je préfère la reformuler... est-ce qu'en termes d'objectifs du plan de travail, à un moment donné, il est prévu qu'il y ait un obstacle, une difficulté qui fait que... ils vont avoir besoin de construire un outil nouveau... ou bien les objectifs ne sont que du côté de l'entraînement et de la mise en œuvre d'outils déjà construits ?

A12 – oui c'est plus de ce côté-là effectivement... c'est ... c'est c'est c'est une dimension sur laquelle j'aimerais bien aussi aller... c'est sûr que... là il est réducteur dans le sens où on reste sur des notions déjà vues et... on s'entraîne euh... bien que dans le fichier de maths il y ait parfois des choses nouvelles mais... moi je en fait les fiches là dans le fichier de maths je les distribue au compte-gouttes c'est-à-dire que à chaque fois elles reprennent quand même des choses qu'on a vu ou elles font un petit approfondissement mais pas un gros palier c'est-à-dire que l'enfant ne va pas découvrir une notion tout seul... contrairement à ce qui se passe dans une classe à pédagogie Freinet où les gamins travaillent uniquement avec ce fichier de maths toute l'année et ne découvrent pas les notions avec l'enseignant ils les découvrent seul... mais là la façon mais j'aimerais bien arriver à ça mais la façon dont je travaille dont j'ai commencé à travailler cette année c'est qu'on découvre les notions ensemble et après ils les approfondissent en plan de travail... donc du coup il y a pas de choses réellement nouvelles... (4 s) parce que c'est vrai que quelque part c'est une dimension qui me fait encore un peu peur... je suis encore dans l'idée que l'enfant il a besoin de l'enseignant pour découvrir quelque chose... alors... euh j'en suis encore à me poser la question est-ce que c'est... je sais pas... tu vois... il faudrait que je teste une année de faire de façon tout à fait différente où c'est les enfants qui découvrent tout seul... mais mais je pense que certains enfants euh euh ont besoin aussi... de... euh... ben de l'aide de l'enseignant ça ça me paraît pour certains un peu difficile un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul euh... avec les fichiers et avec l'aide des autres... parce que il y a ça aussi...

a13 – Tout à l'heure, quand on faisait référence à ce texte que je t'avais proposé l'auteur annonce que le travail de l'enseignant c'est organiser des situations d'apprentissage qui le permettent et que le contrat, il se fait dans la prise en compte des différentes contraintes de la situation dans ce que je suis capable de faire ce que je ne suis pas capable de faire ce dont j'aurai besoin ce dont je n'aurai pas besoin et la part que l'enseignant est prêt à « lâcher » ou à imposer... l'école a une mission de transmission de savoirs à travers certaines situations ; d'autre part est-ce que tout le monde doit avancer au même rythme est-ce que tout le monde doit maîtriser le même contenu au même instant ?

Sur un autre plan, tu as employé l'expression contrat de travail et plan de travail, précisément à un moment de notre entretien tu te corriges en disant « non ce n'est pas du contrat, c'est du plan... »... pourrais-tu, en quelques mots, me préciser la différence que tu fais entre les deux termes ?

A13 – Ben le plan de travail c'est plus une programmation de choses en fait... dans l'idée de contrat pour moi il y a l'idée de dualité je passe un contrat avec la maîtresse pour euh... pour dire je... je... je vais faire ça pour moi l'idée de contrat c'est quand même plus fort quoi il y a vraiment l'idée de on signe tous les deux on s'engage on est sûr qu'on va faire ça c'est c'est plus un mot d'adulte quoi pour moi le contrat de travail... c'est... là il n'y a pas... c'est plus voilà l'enfant qui va se programmer un certain nombre de choses... (4 s)... oui le contrat c'est deux parties qui signent qui se mettent d'accord qui qui négocient vraiment moi j'ai pas le temps de négocier avec chacun quoi j'aimerais bien pouvoir le faire si je pouvais je le ferais mais mais... je ne me fais pas d'illusions je ne peux pas le faire donc et puis à la fin il faudrait qu'il y ait un bilan il faudrait bon là c'est pas le cas je ne peux pas faire ça donc c'est plus le plan c'est le plan de mon action quoi je ... je cadre mon truc et voilà je vais faire ça ça et ça c'est planifié quoi donc dans l'idée je planifie voilà c'est pour ça que je préfère appeler ça le plan de travail individuel... (3 s) par ce que il n'y a pas la notion de contrat...

186 a14 – **il y a la notion d'engagement...**

187 A14 – il y a la notion d'engagement...

188 a15 – **il y a la notion de négociation...**

189 A15 – Mmoui...

190 a16 – **il y a la notion d'accord...**

191 A16 – oui parce que c'est l'enfant qui le fait et moi après je je vise pour voir si je suis d'accord
192 ou non donc oui... il y a effectivement...

193 a17- **et si on dit « accord mutuel partagé » entre partenaires... il y a cette idée de parité...**

194 A18 – oui... oui malgré tout faut pas se voiler la face on n'est pas des pairs non plus... il y a
195 quand même un statut différent on n'est pas on n'est pas copains de classe... on n'est pas... je
196 suis quand même l'adulte qui est garant de du bon déroulement des activités quoi... donc euh...
197 même si l'enfant s'implique et c'est ce que je souhaite parce que ça ça me semble important... (5
198 s)... ben de lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider... après c'est vrai
199 que c'est c'est plus dans le contenu c'est vrai que comme j'ai pas suffisamment d'outils il y a des
200 choses où je suis pas satisfaite quoi ... (3 s)... c'est pas forcément... (3 s)... ça ne me plaît pas
201 forcément...

202 a19 – **pour terminer, peux-tu me donner quelques étapes du déroulement de demain ?**

203 A19 – Bon... je vais leur distribuer le plan de travail on va le regarder ensemble je vais leur
204 rappeler ce qui est obligatoire euh je vais leur demander également euh qu'il y ait au moins euh
205 une chose de coché dans chaque grand domaine... au minimum... c'est-à-dire que euh qu'il y ait
206 au moins un travail en lecture de fait un travail en écriture voilà euh... et puis un travail dans le
207 domaine artistique on va dire... je vais leur laisser aussi un peu de temps pour euh pour y
208 réfléchir voilà que chacun coche... je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à
209 deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le
210 camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il
211 y a à faire... donc ça ça va prendre une bonne dizaine de minutes... et puis après les enfants
212 vont se mettre au travail... donc là ben en général on rappelle quand même qu'on est obligés de
213 travailler en silence pour ne pas gêner les autres... parce que chacun se lève les enfants
214 changent de place euh euh se mettent par deux par trois parfois pour travailler ensemble...
215 certains vont probablement venir à la table du fond pour travailler en... en dessin... ou en arts
216 plastiques... il y en aura peut être quelques uns au coin ici... peut être qu'il y en a qui vont aller
217 à l'ordinateur au coin musique enfin dans les différents coins de la classe qui ont été aménagés
218 vont être investis en fait... et puis les enfants vont se mettre au travail et moi je vais circuler
219 pour euh... moi je sais je je sais à peu près les enfants qui sont les moins autonomes... donc je
220 vais aller voir un petit peu... déjà jeter un premier coup d'œil sur leur plan de travail voir avec
221 eux ce qu'il en est et puis voir par quoi ils démarrent quoi... et à la fin de la séance je fais
222 toujours un point je leur demande toujours de revenir sur leur plan de travail de euh... cocher ce
223 qui a été terminé.... euh et s'il y a des choses à me montrer comme par exemple la poésie ou
224 quoi je leur demande de me laisser ça sur la table du fond pour que je puisse euh... corriger le
225 travail qui a été fait euh... si ça n'est si ça n'est pas autocorrectif...

226 a20- **juste une précision... tu as parlé d'exposé à deux... ont-ils pendant ce temps**
227 **l'occasion d'échanger de négocier de s'engager l'un vis à vis de l'autre ?**

228 A20 – oui tout à fait oui ils ont même la possibilité j'ai oublié de le préciser d'aller à la BCD⁹...
229 euh j'autorise par trois maximum il y a quelqu'un en BCD donc ils ont un petit passeport... ils

⁹ Bibliothèque Centre Documentaire

230 mettent leur petit passeport dans la pochette BCD ils me disent voilà on est enfin moi je sais
231 d'après le passeport qu'ils travaillent sur leur exposé... (4 s) donc ils ont la possibilité de
232 travailler ensemble et de...

233 a21- **de s'engager de se projeter vers l'avant...**

234 A21 – oui parce qu'il y a un calendrier dans la classe et ils se notent sur le calendrier quand ils
235 font un exposé ils le ils le notent au crayon de papier... et là on va faire pareil pour les poésies
236 d'habitude on les moi je leur donnais un ordre là je vais leur mettre le calendrier ils savent que
237 de telle semaine à telle semaine il y a les poésies et ça va être à eux de ... de s'engager sur les
238 poésies...

239 a22 – **très bien... merci...**

240

241 Fin de l'entretien

Annexe 3 : retranscription du troisième entretien

1 **a1. Je cite un passage de notre précédent entretien sur le « contrat » : « dans l'idée de**
2 **contrat pour moi il y a l'idée de dualité je passe un contrat avec la maîtresse pour dire je**
3 **vais faire ça ; (à propos de la différence entre « plan » et « contrat ») ...pour moi l'idée de**
4 **contrat c'est quand même plus fort ; il y a vraiment l'idée de « on signe tous les deux on**
5 **s'engage on est sûr qu'on va faire ça »**

6 **A quel(s) moments(s) le contrat (tout ou partie) est-il mis en place dans ta classe ?**

7 A1. Le contrat... tu veux dire...

8 **a2. c'est-à-dire ?**

9 A2. qui va définir cette façon de travailler...

10 **a3. ...qui va définir cette façon de travailler... si tu veux...**

11 A3. une espèce de contrat tacite...

12 **a4. il peut être tacite, il peut être oral, il peut être écrit, il peut être explicite, il peut être**
13 **implicite, oui... a quel moment, dans la classe, le contrat est-il présent ?...**

14 A4. alors... ce qui me vient... c'est que dès le début de l'année, je leur expose la façon dont
15 on va travailler dans la classe... donc dès le début de l'année, les choses sont posées...on y
16 passe un certain temps... on voit les outils qu'ils vont avoir à leur disposition pour travailler
17 individuellement et euh dès le début de l'année je leur présente un plan de travail et je leur
18 explique comment ça fonctionne après ce plan de travail il peut évoluer en fonction des
19 enfants de la façon dont ils y adhèrent ou pas et ça il évolue en conseil de classe on en parle
20 ensemble... ensuite une fois que les choses sont à peu près établies et bien tous les quinze
21 jours je leur présente un nouveau plan de travail... en début de quinzaine en général le lundi
22 et euh les enfants donc ben prennent prennent connaissance de la partie qui est obligatoire...
23 je leur redis quand même à chaque fois que le plan de travail individuel ça sert à ce qu'on
24 retravaille ensemble individuellement ou par petits groupes s'il y a des choses qui n'ont pas
25 été acquises... moi je suis à leur disposition pendant ce temps-là et ensuite ben les enfants
26 notent sur leur plan de travail ce à quoi ils s'engagent

27 **a5. Hors du plan de travail... est-ce qu'il y a d'autres moments où le contrat que tu**
28 **indiques comme quelque chose de plus adulte, de plus fort, on signe, etc. est-ce que des**
29 **moments de contrat autres que le plan de travail peuvent avoir lieu ?**

30 A5. ben oui... quand on s'engage sur un projet justement... mais c'est toujours pareil c'est un
31 contrat qui est un peu tacite... on on le dit pas forcément... mais... il y a quand même la
32 notion d'engagement qui est là...qui est présente... parce que...on s'engage collectivement
33 sur un projet... par exemple, la correspondance c'est quelque chose qui me paraît être de
34 l'ordre du contrat même si... enfin... on s'est engagé en début d'année à correspondre avec
35 une classe... à leur écrire régulièrement... à faire des choses correctes pour eux... donc il y a
36 cette notion de contrat là aussi par exemple... quand on a fait notre voyage en Dordogne... là
37 on prépare une exposition pour les parents...c'est un petit peu c'est un petit peu de l'ordre du
38 contrat on s'engage à faire quelque chose de propre de bien pour les parents... ils ont des
39 responsabilités au quotidien ça ils y tiennent énormément à ces responsabilités ben c'est
40 comme un contrat entre nous chacun doit respecter ces responsabilités... les règles de vie
41 même chose c'est vrai qu'il y a pas mal de choses pour lesquelles on pourrait... en en
42 discutant on se rend compte qu'il y a pas mal de choses, ils ont un passeport par exemple...
43 ils savent qu'ils ne peuvent pas sortir aux toilettes s'ils ne mettent pas leur passeport dans la

petite pochette... ils savent qu'ils ne peuvent pas aller dans le coin écoute s'ils ne mettent pas leur passeport car ce n'est pas comme ça que les choses sont définies entre nous

a6. Quels effets recherches-tu par la mise en place de contrats ou de temps de contractualisation ?

A6. La première chose c'est l'engagement et la motivation de l'enfant dans son travail cette mise en place de contrats divers et variés tels que je viens de les citer leur but c'est de faire en sorte que les enfants prennent réellement part à la vie de la classe s'impliquent dans leur travail et ne se sentent pas seulement comme des acteurs passifs voilà on vient et puis on fait seulement ce que la maîtresse nous demande et puis on repart le soir... là je veux que la vie entre dans la classe la vie même si c'est un bien grand mot... que la classe ce ne soit pas qu'une situation factice où on vient on pose nos affaires on gobe des trucs et on régurgite quand c'est nécessaire... c'est plus je m'engage je m'implique dans mon travail et puis apprendre à respecter un certain nombre de choses qu'on a mises en place ensemble

a7. Actuellement, quel est celui ou quels sont ceux qui serai(en)t les plus notables dans ces effets recherchés ?... qui seraient aboutis ou en voie d'aboutissement ?

A7. (après un long moment) il y en a plusieurs mais je dirai la responsabilisation de l'élève dans son travail et puis peut être l'attachement à la classe d'ailleurs il y a un autre truc dont je n'ai pas parlé tout à l'heure mais c'est le changement des relations entre eux... c'est peut être ça le plus notable en fait... le changement dans les relations... le respect qui s'installe beaucoup plus... l'écoute... l'attention aux autres... et puis du coup dans ce respect il y a aussi l'acceptation de ne pas y arriver j'ai des très bons élèves ça s'est encore passé hier qui me demandent qui nous disent qui n'ont pas peur de dire devant tout le monde voilà j'ai pas compris je veux travailler avec toi on travaille tous les deux j'ai besoin de ça... je suppose que dans une classe où on n'a pas ce genre de travail un élève qui ne comprend pas osera moins le dire face aux autres... il y a l'acceptation de l'erreur... de son niveau aussi... son jugement son auto jugement que les enfants savent mieux faire maintenant pas pour tous mais pour un grand nombre d'entre eux

a8. Tu m'as présenté beaucoup de projets menés dans ta classe qui te permettent d'impliquer plus précisément les élèves et de donner du sens aux apprentissages ; qu'est-ce qu'on ne peut pas apprendre par l'intermédiaire de la pédagogie de projet ?

A8. (après un long silence)... (sourire dans la voix)... il y a des choses qui me semblent des disciplines notamment qui me semblent difficiles à raccrocher on ne peut pas tout raccrocher à la pédagogie de projet il faut faire des choix... il me semble que la pédagogie de projet c'est pas la pédagogie du thème j'ai fait un an de maternelle je démarrais j'ai eu tendance à faire ça tu prends un thème et tu essaies de tout raccrocher tant bien que mal à ce thème-là et je crois que la pédagogie de projet c'est pas ça il y a des choses qu'on apprend qui ne sont pas dans le projet... ce matin j'ai travaillé sur l'attribut du sujet et bien l'attribut du sujet c'est pas évident tu peux pas mettre ça dans un projet... Il y a des disciplines qui effectivement me semblent difficiles à raccrocher et je pense que l'on apprend pas tout dans un projet il y a des choses qui s'apprennent en dehors qui sont détachées du reste comme des notions mathématiques quand tu travailles sur les aires bon on peut avoir des mini projets on va calculer l'aire de la classe on va calculer le périmètre ce genre de choses mais on ne peut pas vraiment appeler cela un projet même si c'est une façon qui est un petit plus ludique que d'apprendre sur un rectangle... mais enfin moi je ne fais pas tout apprendre par la pédagogie du projet peut être dans des classes Freinet où des élèves travaillent par contrat toute la journée mais après c'est pas par projet c'est différent ou alors 'est le projet individuel de l'enfant d'arriver au bout de la fiche de la série six sans erreur... tout dépend de ce qu'on met sous le projet si c'est le projet individuel ou le projet collectif

a9. Je n'avais que quatre questions mais je vais revenir sur la question deux qui était « quels effets recherches-tu par la mise en place de contrat(s) ou de temps de contractualisation ; tu as répondu pour les élèves mais en ce qui te concerne qu'est-ce que tu en attends ?

A9. Pour moi c'est d'abord d'avoir un rapport différent avec les enfants ça me permet de me sentir plus proche d'eux et de me positionner un petit peu différemment pas comme l'enseignant tout puissant dans la classe qui décide de tout mais quelqu'un qui est là pour aider comme une béquille un peu pour les enfants qui est là pour les guider dans un certain chemin mais pas comme quelqu'un qui s'impose qui est la seule personne détentrice du savoir et puis c'est aussi une façon pour moi de ne pas trop m'ennuyer parce que travaillant sans cet outil-là je crois que je m'ennuierai parce que en fait les enfants on se rend compte sur des temps comme ça qu'ils sont plein de potentiel qu'ils amènent plein de choses eux-mêmes et ça permet aussi d'avoir du renouveau d'être surpris par eux de pouvoir observer leur création... c'est une satisfaction aussi de voir les élèves évoluer être de plus en plus autonomes et puis grandir vraiment grâce à cet outil-là donc il y a la satisfaction personnelle aussi...

a10. Très bien... merci

(Fin de l'entretien)

Annexe 4 Tableau thématique : repérage des indices dans le 1^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique »

Extraits de l'entretien en référence aux élèves

	Une dimension sociale : un engagement mutuel	Une dimension conative : la motivation de l'apprenant	Une dimension temporelle :	Une dimension de garantie apportée au contrat
	<i>Engagement mutuel réciproque</i>	<i>Dimension conative = motivation</i>	<i>temporalité</i>	<i>Garantie Tiers garant</i>
<i>Echanges d'information, négociation</i>	L28 « après ensemble on a construit certaines données du projet », L172 « dans le conseil donc nous avons parlé des correspondants », L175 « donc la discussion ça été est-ce qu'on fait une sculpture collective ou [...] chacun la sienne »,			L126 – L128 « souvent [...] un qui impulse [...] j'ai envie de faire un exposé là-dessus [...] le copain lui dit [...] je te suis [...] on le fait tous les deux », L182 « dans un cadre collectif ... décidé par la collectivité ... », L186 « vous voulez faire des exposés oui [...] tout le monde est d'accord », L250 « si quelqu'un propose ça [...] ils peuvent rentrer dans ce cadre-là »
<i>Engagement</i>	L121 « le camarade qui l'accompagnait [...] n'avait pas tenu ses engagements », L174 « il y a eu un commun accord sur cette proposition », L176 « la majorité des enfants [...] a dit », L179 « chacun va faire un projet », L250 « si quelqu'un propose ça [...] ils peuvent rentrer dans ce cadre-là »	L53 « chaque enfant avait son projet individuel », L80 « je vais y arriver je vais être bon je vais réussir à me débrouiller », L224 « le petit P. qui a décidé », L228 « ça fonctionne par ricochet [...] il a fait ça [...] je vais faire un truc un peu pareil », L236 « je trouve que les enfants s'imitent beaucoup les uns les autres et quand il y a l'impulsion de certains ben [...] ça s'enclenche et puis tout le monde suit »	L236 « je trouve que les enfants s'imitent beaucoup les uns les autres et quand il y a l'impulsion de certains ben [...] ça s'enclenche et puis tout le monde suit »	L190 « l'enseignant [...] aide [...] fournit la matière première s'il y a un besoin »,
<i>Formalisation du contrat</i>	L45 « on attend un changement réel au bout », L176 « la majorité des enfants [...] a dit », L179 L180 « chacun va faire un projet de sculpture [...] une petite installation pour l'offrir à son correspondant personnel »	L45 « on attend un changement réel au bout »	L45 « on attend un changement réel au bout »	L27 « si je vous emmène sur l'île d'Aix c'est pour que ça change, j'attends ce changement-là »,
<i>Outil de contractualisation</i>	L115 « en termes de projet individuel [...] faire un exposé », L160 « chacun va faire une sculpture personnelle », L179			L30 « de mon côté [...] du côté des apprentissages, j'avais construit des choses »,

	L180 « une petite installation »			
		L236 « quand il y a l'impulsion de certains [...] ça s'enclenche et puis tout le monde suit »	L19 « à la fin de ce projet , il faut que tout le monde ait évolué »	L245 « je le pose aussi comme base dans ma classe en tout début d'année »,

Annexe 5 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 1^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique »

Extraits de l'entretien en référence à l'enseignante

	Une dimension sociale : un engagement mutuel	Une dimension conative et/ou affective : la motivation de l'apprenant	Une dimension temporelle :	Une dimension de garantie apportée au contrat
	<i>Engagement mutuel réciproque</i>	<i>Dimension conative = motivation</i>	<i>temporalité</i>	<i>Garantie Tiers garant</i>
<i>Echanges d'information, négociation</i>	L25 « le but leur a été dit moi je leur ai dit clairement », L90 « on en a beaucoup parlé », L250 L251 « dans les présentations [...] on dit »,	L130 L131 « j'essaie de les pousser en leur disant alors il faut quand même essayer de continuer »		L126 – L128 « souvent [...] un qui impulse [...] j'ai envie de faire un exposé là-dessus [...] le copain lui dit [...] je te suis [...] on le fait tous les deux »,
<i>Engagement</i>	L19 « à la fin de ce projet, il faut que tout le monde ait évolué. », L251 L253 « dans les présentations [...] on dit [...] ils peuvent l'imiter... [...] avec [...] une certaine marge de manœuvre [...] ils peuvent rentrer dans ce cadre-là et faire quelque chose avec ça »	L21 L22 « le projet c'était de faire évoluer ces enfants qui avaient une réputation [...] très difficile », L372 L373 « il avait confiance en moi il croyait en moi et il me soutenait »		L53 « chaque enfant avait [...] projet individuel », L252 L253 « ils peuvent l'imiter... [...] avec [...] une certaine marge de manœuvre [...] ils peuvent rentrer dans ce cadre-là et faire quelque chose avec ça »
<i>Formalisation du contrat</i>	L21 L22 « le projet c'était de faire évoluer ces enfants qui avaient une réputation [...] très difficile »	L24 « mon but c'était de faire évoluer ça », L55 « apprendre à faire du bateau », L55 « se séparer de papa et maman pendant une semaine », L56 « apprendre à vivre avec des copains », L57 « être capable de dormir autre part qu'à la maison », L278 « on m'a demandé de faire un dossier sur un thème historique qui m'intéressait »		L126 – L128 « souvent [...] un qui impulse [...] j'ai envie de faire un exposé là-dessus [...] le copain lui dit [...] je te suis [...] on le fait tous les deux »
<i>Outil de contractualisation</i>				L30 « de mon côté [...] du côté des apprentissages, j'avais construit des choses »,

Annexe 6 : Tableau thématique du 1^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique »

Essai de mesure quantitative les deux tableaux précédant ayant été réunis

Contrat pédagogique	Droit privé	Une dimension sociale : un engagement mutuel	Une dimension conative : la motivation de l'apprenant	Une dimension temporelle :	Une dimension de garantie apportée au contrat	
<i>Echanges d'information, négociation</i>		L25, L28, L90, L172, L175, L250-L251	L130-L131		L126-L128, L182, L186, L250	11 lignes
<i>Engagement envers soi-même ou envers les autres</i>		L19, L121, L174, L176, L179, L250, L251-L253	L21-L22, L53, L80, L224, L228, L236, L372 L373	L236	L53, L190, L252-L253	19 lignes
<i>Formalisation du contrat, explicitation, accord (explicite) oral ou écrit</i>		L21-L22, L45, L176, L179-L180	L45	L45	L27, L126-L128	9 lignes
<i>Outil de contractualisation, échéancier, calendrier</i>		L115, L160, L179-L180			L30,	5 lignes
		21 lignes	12 lignes	2 lignes	11 lignes	

Annexe 7 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2^e entretien « Phases du contrat pédagogique »

	Une dimension : un engagement mutuel	Une dimension conative : la motivation de l'apprenant	Une dimension temporelle :	Une dimension : une garantie apportée au contrat
	Référence au contrat social, un point de vue philosophique et historique	Référence à l'apprenance (Carré)	Référence au contrat en droit civil, repris par Meirieu = contrat pédagogique, échéance	Référence au contrat d'un point de vue juridique (Supiot)
<i>Echanges d'information, négociation</i>	L7 « en parler avec eux », L8 « je leur ai demandé », L8 « ce qu' ils en pensaient », L10, L11, L39 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale... », L73 « je leur dis je suis disponible », L79 – L81 « négociation avec eux pour [...] un juste équilibre dans le plan », L174 « l'idée de dualité », L178 « le contrat c'est deux parties [...] qui se mettent d'accord qui négocient », L208 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux », L209 – 211 « obligés de voir avec le camarade [...] ce qu'il y a à faire »,	L13 « [que l'enfant] ait le sentiment de faire quelque chose qui va lui servir »,	L20 « je vais leur donner un temps de réflexion », L64 – L65 « un temps de présentation [...] deux fois par semaine [...] trois fois par semaine [...] chaque jour », L179 « j'ai pas le temps de négocier avec chacun »,	L24 « je leur demande de s'engager à faire les travaux suivants », L80 « pour [...] un juste équilibre dans le plan (rôle de l'enseignant) »,
<i>Engagement</i>	L34 – 35 « ils choisissent la poésie qu'ils souhaitent apprendre [...] et réciter aux autres », L60 - L61 « j'ai écrit ce texte dans mon plan de travail, je le présente... ou j'ai fait cette production plastique je la présente », L76 « je suis à leur disposition pour les aiguiller », L79 – L81 « négociation avec eux pour [...] un juste équilibre dans le plan (respect du cadre de référence) », L84 « si je m'engage si je coche ça ça veut dire que je vais être capable de le faire », L104 « aujourd'hui je fais quoi j'en suis où dans mon plan j'ai ça à finir je finis ça », L106 « engagement », L106 « responsabilité... responsabilisation », L176 « on s'engage on est sûr qu'on va faire ça »	L13 « il va prendre du plaisir à le faire », L34 – 35 « ils choisissent la poésie qu'ils souhaitent apprendre [...] et réciter aux autres », L94 « ça va être un moteur pour eux », L96 « que ça soit un élément de motivation pour eux », L104 « aujourd'hui je fais quoi j'en suis où dans mon plan j'ai ça à finir je finis ça », L106 « motivation », L106 « plaisir »	L21 « ils vont commencer demain matin », L63 « depuis le début de l'année on a un tableau sur lequel les enfants s'inscrivent », L103 « à chaque séance »,	L24 « je leur demande de s'engager à faire les travaux suivants », L29 « je vais avoir moins de possibilités de regard », L39 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale... parce que certain en ont besoin », L73 « je leur dis je suis disponible », L154 « l'enfant il a besoin de l'enseignant pour découvrir », L196 « je suis [...] l'adulte [...] garant du bon déroulement des activités »,

<i>Formalisation du contrat</i>	L22 « ce que chaque enfant a décidé de faire », L24 « eux vont cocher », L178 « le contrat c'est deux parties qui signent », L234 « ils se notent sur le calendrier »	L12 « que l'enfant s'implique davantage », L34 – 35 « ils choisissent la poésie qu'ils souhaitent apprendre [...] et réciter aux autres », L104 « aujourd'hui je fais quoi j'en suis où dans mon plan j'ai ça à finir je finis ça »,	L103 « à chaque séance », L104 « aujourd'hui [...] j'en suis où dans mon plan »,	L24 « je leur demande de s'engager à faire les travaux suivants », L39 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale... parce que certains en ont besoin », L73 « je leur dis je suis disponible », L80 « pour [...] un juste équilibre dans le plan (rôle de l'enseignant) », L176 « c'est plus un mot d'adulte »,
<i>Outil de contractualisation</i>	L52 « les enfants ont une fiche de bord », L63 « depuis le début de l'année on a un tableau sur lequel les enfants s'inscrivent »	L13 « [que l'enfant] ait le sentiment de faire quelque chose qui va lui servir », L94 « ça va être un moteur pour eux », L104 « aujourd'hui je fais quoi j'en suis où dans mon plan j'ai ça à finir je finis ça »,	L63 « depuis le début de l'année on a un tableau sur lequel les enfants s'inscrivent », L64 – L65 « un temps de présentation [...] deux fois par semaine [...] trois fois par semaine [...] chaque jour », L222 « je leur demande toujours de revenir sur leur plan de travail », L234 « il y a un calendrier dans la classe »	L27 - L28 « je notais... je cochais »,

Annexe 8 : tableau thématique du 2^e entretien « *Phases du contrat pédagogique* »

Essai de mesure quantitative

	Une dimension : un engagement mutuel	Une dimension conative : la motivation de l'apprenant	Une dimension temporelle :	Une dimension : une garantie apporté au contrat	
	Référence au contrat social, un point de vue philosophique et historique	Référence à l'apprenance (Carré)	Référence au contrat en droit civil, repris par Meirieu = contrat pédagogique, échéance	Référence au contrat d'un point de vue juridique (Supiot)	
<i>Echanges d'information, négociation</i>	L7, L8, L10, L11, L39, L73, L79–L81, L174, L178, L208, L209–L211	L13	L20, L64–L65, L179	L6, L24, L80	20 lignes
<i>Engagement</i>	L34–L35, L60– L61, L76, L79– L81, L84, L104, L106, L176	L13, L34–L35, L94, L96, L104, L106	L21, L63, L103	L24, L29, L39, L73, L76, L154, L196	24 lignes
<i>Formalisation du contrat</i>	L22, L24, L178, L234	L12, L34–L35, L104	L103, L104	L24, L39, L73, L80, L176	13 lignes
<i>Outil de contractualisation</i>	L52, L63	L13, L94, L104	L63, L64–L65, L222, L234	L27 - L28	11 lignes
	29 lignes	8 lignes	10 lignes	12 lignes	

Annexe 9 Tableau thématique : repérage des indices dans le 1^{er} entretien « Rapport au savoir »

	Dimension sociologique	Dimension psychanalytique	Dimension anthropologique
	Le sens de l'école Le rôle de l'école	Le désir (...pulsionnel/...de savoir)	Les autres Un système de relations Assujettissement et contre - assujettissement
(Se) Former pour changer (de point de vue/ses représentations initiales) Référence à Giordan	L19 « à la fin de ce projet [collectif], il faut que [...] chacun ait évolué vers un but commun », L21 L22 « le projet c'était de faire évoluer ces enfants qui avaient une réputation [...] très difficile », L28 « j'attends ce changement-là... », L45 on attend un changement réel au bout », L55 – L58 (exemples de changement),	L174 « tous ont acquiescé et ont désiré entrer dans ce projet là »	L248 L249 « par le biais des présentations par le biais de du conseil [...] je leur montre que ce qu'ils font et leur parole a autant de valeur que la mienne »
Les représentations (initiales) du projet	L17 « le projet collectif c'est celui qui va emmener tout le monde vers quelque chose », L25 L26 « vous avez la réputation d'être comme ça comme ça... d'être affreux... d'être euh... d'être intenable, pas sympas entre vous », L45 « on attend un changement réel au bout », L325 « c'était à la fois un dépassement », L334 « il y avait aussi l'impulsion qui était derrière »	L133 « faire un projet personnel d'abord... tout ce qu'ils voulaient y mettre »,	L126 L128 « souvent [...] un qui impulse [...] moi j'en envie de faire un exposé [...] le copain lui dit [...] je te suis [...] on le fait tous les deux », L182 « dans un cadre collectif... décidé par la collectivité... il y a un projet personnel », L228 « ça fonctionne par ricochet [...]lui il a fait ça [...] je vais faire un truc un peu pareil mais pas la même chose », L236 « je trouve que les enfants s'imitent beaucoup les uns les autres et quand il y a l'impulsion de certains ben [...] ça s'enclenche et puis tout le monde suit »
Les représentations (initiales) de la pratique Apprentissage par imitation (ou par alternance) / par ricochet (transformer, modifier, améliorer)	L34 « ce projet [...] c'était pas comme... j'ai pu faire au début [...] la pédagogie du thème », L36 « j'essayais de tirer plein de choses autour de ça », L52 « ce qui m'importe plus c'est le projet individuel de l'enfant », L354 L359 « je suis retournée voir un de mes anciens instits [...] il m'a ouvert les portes pour faire les stages[...] j'avais besoin de rencontrer des enseignants [...] je leur demandais de répondre donc j'ai rencontré plein d'enseignants »	L52 « ce qui m'importe plus c'est le projet individuel de l'enfant », L378 L380 « dans ma pratique d'aujourd'hui [...] je pense que je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui »,	L182 « dans un cadre collectif... décidé par la collectivité... il y a un projet personnel et c'est souvent comme ça que je fonctionne », L185 « l'exposé [...] c'est un cadre collectif [...] mis en place dès le début de l'année », L190 L191 « [l'enseignant]il aide il fournit la matière première s'il y a un besoin mais après c'est l'enfant qui gère son projet », L222 « il y a eu une impulsion de ma part [...] à un moment donné », L245 L247 « je le pose aussi comme base dans ma classe en tout début d'année en leur disant [...] on écoute autant la maîtresse qu'un camarade », L252

			L253 « ils peuvent l'imiter... [...] avec [...] une certaine marge de manœuvre [...] ils peuvent rentrer dans ce cadre-là et faire quelque chose avec ça », L306 « il y a eu une impulsion très forte parce que j'ai une cousine qui est enseignante c'est une cousine qui compte beaucoup pour moi », L378 L380 « dans ma pratique d'aujourd'hui [...] je pense que je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui », L386 L390 « on avait une table au fond on pouvait y aller comme on voulait on avait une petite ronéo on pouvait s'imprimer des trucs il y avait une petite bibliothèque on pouvait y aller comme on voulait enfin... c'est vrai que moi j'ai un ordi au fond de ma classe où les enfants vont quand ils veulent il y a une bibliothèque ils peuvent emprunter il peuvent mettre ce qu'ils veulent dedans »
L'acquisition de savoir et savoir faire Modèle d'apprentissage : socio constructivisme / le conflit socio cognitif	L115 « en termes de projet individuel [...] faire un exposé », L153 « la recherche d'informations », L153 « la structure de l'exposé », L154 « sa partie orale »,	L55 « apprendre à faire du bateau », L 226 « ça a dû [...] faire ricochet pour elles et du coup elles ont dit on va faire ça aussi », L228 « ça fonctionne par ricochet [...]lui il a fait ça [...] je vais faire un truc un peu pareil mais pas la même chose », L290 « c'est un truc qui m'a intrigué »	L228 « ça fonctionne par ricochet [...]lui il a fait ça [...] je vais faire un truc un peu pareil mais pas la même chose », L236 « je trouve que les enfants s'imitent beaucoup les uns les autres », L252 L253 « ils peuvent l'imiter... [...] avec [...] une certaine marge de manœuvre [...] ils peuvent rentrer dans ce cadre-là et faire quelque chose avec ça »
L'acquisition de savoir être Dimension humaniste/humaine Modèle d'apprentissage : socio constructivisme / le conflit socio cognitif	L21 L22 « faire évoluer ces enfants qui avaient une réputation [...] très difficile », L44 « une aventure humaine »	L55 « se séparer de papa et maman pendant une semaine », L56 « apprendre à vivre avec des copains », L57 « être capable de dormir [...] autre part qu'à la maison »	L20 « pour le bien commun de tous »
Ouverture culturelle	L39 – L41 « on avait parlé du pain [...] on est allé à la boulangerie, on avait fait une lettre pour le boulanger, on en avait fabriqué [...] en sciences le blé qu'est-ce que c'est [...] comment ça pousse ? », L159 « à		

	l'intérieur du projet collectif qui est une classe verte », L160 « une rencontre de correspondants », L169 « à l'extérieur de l'école dans un atelier d'arts plastiques »		
? représentation de soi/histoire personnelle		L286 « je me suis intéressée à l'Italie parce que j'ai des racines italiennes », L315 « j'aimais tellement la classe que j'étais malade pendant les vacances »	L306 L307 « il y a eu une impulsion très forte parce que j'ai une cousine qui est enseignante c'est une cousine qui compte beaucoup pour moi », L307 « il y a eu un souhait très fort de mes parents »
représentation de l'autre	L350 L351 « j'ai besoin des autres c'est vital pour moi... j'ai besoin de travailler avec les autres pour moi les autres c'est une force »	L350 L351 « j'ai besoin des autres c'est vital pour moi... j'ai besoin de travailler avec les autres pour moi les autres c'est une force »	L350 L351 « j'ai besoin des autres c'est vital pour moi... j'ai besoin de travailler avec les autres pour moi les autres c'est une force »

Annexe 10 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2^e entretien « Rapport au savoir »

	Dimension sociologique	Dimension psychanalytique	Dimension anthropologique
	Le sens de l'école Le rôle de l'école	Le désir (...pulsionnel/...de savoir)	(Les autres) Un système de relations Assujettissement et contre - assujettissement
(Se) Former pour changer (de point de vue/ses représentations initiales) Référence à Giordan	L4 « après avoir lu aussi le texte sur le contrat de travail », L7 L8 « j'ai voulu en parler avec eux et je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient du plan de travail », L10 L11 « j'ai voulu le modifier pour que [...] la dimension d'engagement soit plus présente » L110 « c'est pour apporter une dimension un peu supplémentaire à la vie de la classe », L198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider »	L94 « ça va être un moteur pour eux pour produire des choses », L96 « il faut que je tienne [...] que ça soit un élément de motivation »,	L5 L6 « le plan de travail tel que je le proposais était probablement un peu trop directif et pas suffisamment personnalisé », L7 L8 « j'ai voulu en parler avec eux et je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient du plan de travail », L14 L15 « j'ai remanié [...] le plan de travail en réduisant les choses obligatoires... mais en ouvrant davantage les possibles », L110 « c'est pour apporter une dimension un peu supplémentaire à la vie de la classe », L198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider »
Les représentations (initiales) du projet	L11 L12 « pour que l'enfant s'implique davantage dans la tâche », L18 L19 « c'est plus l'enfant là qui va qui va maîtriser là », L80 « pour revoir un petit peu avec eux un juste équilibre dans le plan »		L80 « pour revoir un petit peu avec eux un juste équilibre dans le plan », L106 « derrière engagement pour moi c'est motivation... responsabilité... et responsabilisation »,
Les représentations (initiales) de la pratique Apprentissage par imitation (ou par alternance) / par ricochet (transformer, modifier, améliorer)	L5 L6 « le plan de travail tel que je le proposais était probablement un peu trop directif et pas suffisamment personnalisé », L100 « qu'il est vraiment un rôle d'acteur »	L148 L149 « dans une classe à pédagogie Freinet [...] les notions [...] ils les découvrent seul »,	L5 L6 « le plan de travail tel que je le proposais était probablement un peu trop directif et pas suffisamment personnalisé », L145 L146 « je les distribue au compte-gouttes c'est-à-dire que à chaque fois elles reprennent quand même des choses qu'on a vu ou elles font un petit approfondissement mais pas un gros palier » (ZPD ?), L147 « l'enfant ne va pas découvrir une notion tout seul »
L'acquisition de savoir et savoir faire Modèle d'apprentissage : socio constructivisme / le conflit socio cognitif	L6 L7 « en discutant avec eux en conseil de classe euh certains élèves », L7 L8 « j'ai voulu en parler avec eux et je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient du plan de travail », L100 « qu'il est vraiment un rôle d'acteur »	L94 « ça va être un moteur pour eux pour produire des choses », L148 L149 « dans une classe à pédagogie Freinet [...] les notions [...] ils les découvrent seul »,	L100 « qu'il est vraiment un rôle d'acteur », L151 L152 « on découvre les notions ensemble et après ils les approfondissent en plan de travail »,
L'acquisition de savoir être Dimension humaniste/humaine Modèle d'apprentissage : socio	L98 « voir [...] différemment son rôle d'élève », L106 « derrière engagement pour moi c'est motivation... responsabilité... et responsabilisation », L198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de	L13 « qu'il va prendre du plaisir à le faire », L98 « voir [...] différemment son rôle d'élève »,	L106 « derrière engagement pour moi c'est motivation... responsabilité... et responsabilisation », L198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider »

constructivisme / le conflit socio cognitif	décider »		
Ouverture socio culturelle			
? représentation de soi/histoire personnelle	L11 L12 « pour que l'enfant [...] ait vraiment le sentiment de faire quelque chose qui va lui servir », L98 « voir [...] différemment son rôle d'élève », L198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider »	L11 L12 « pour que l'enfant [...] ait vraiment le sentiment de faire quelque chose qui va lui servir », L98 « voir [...] différemment son rôle d'élève »,	L98 « voir [...] différemment son rôle d'élève », L100 « qu'il est vraiment un rôle d'acteur », L154 « je suis encore dans l'idée que l'enfant il a besoin de l'enseignant pour découvrir quelque chose », L196 « je suis quand même l'adulte qui est garant de du bon déroulement des activités », L198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider »
représentation de l'autre		L28 L29 « mais ça me semble aussi important de me dire ben voilà je leur fais confiance » (désir créé du côté de l'élève »	L28 L29 « mais ça me semble aussi important de me dire [...] je leur fais confiance », L154 « je suis encore dans l'idée que l'enfant il a besoin de l'enseignant pour découvrir quelque chose »

Annexe 11 : repérage des indices dans le 1^{er} entretien Rapport au savoir

Cognitive		Métacognitive		affective		sociale	
-----------	--	---------------	--	-----------	--	---------	--

<p>Dimension sociologique</p> <p>Le sens de l'Ecole</p> <p>Le rôle de l'Ecole</p>	<p>C'est s'approprier des objets (virtuels) : le savoir</p>	<p>L28 « après ensemble on a construit certaines données du projet », L39 « on est allé à la boulangerie », L40 « on avait fait une lettre pour le boulanger », L41 « en sciences on avait vu le blé ce que c'est comment ça pousse », L55 « pour certains c'est apprendre à faire du bateau », L80-L81 « je vais y arriver je vais être bon je vais réussir à me débrouiller en voile », L115-L116 « en termes de projet individuel c'est de faire un exposé », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L159-L160 à l'intérieur du projet collectif qui est une classe verte [...] une correspondance une rencontre de correspondants il y a un petit projet individuel chacun va faire une sculpture personnelle », L276-L280, L286 « je me suis intéressée à l'Italie parce que j'ai des racines italiennes », L288-L290 « j'aime beaucoup l'art et puis j'aime beaucoup ces peintures j'aime beaucoup ces mosaïques qu'on pouvait y voir bon voilà et puis c'est un truc qui m'a intrigué », L328-L331 « j'ai fait ce mémoire de deuxième année qui a été un énorme boulot je me suis lancée dans un truc pharaonique [...] je l'ai mené jusqu'au bout », L338 « je leur demandais de répondre », L354-L357 « je suis retournée voir un de mes anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... ensuite j'avais besoin de rencontrer des enseignants pour faire une enquête », L379-L380 « je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui », L385- L390, L422-L423 « c'est important pour les enfants pour savoir comment se positionner et se projeter »</p>
	<p>C'est rencontrer des objets de savoirs (empiriques)</p>	<p>L28 « après ensemble on a construit certaines données du projet », L39 « on est allé à la boulangerie », L40 « on avait fait une lettre pour le boulanger », L41 « en sciences on avait vu le blé ce que c'est comment ça pousse », L115-L116 « en termes de projet individuel c'est de faire un exposé », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L159-L160 à l'intérieur du projet collectif qui est une classe verte [...] une correspondance une rencontre de correspondants il y a un petit projet individuel chacun va faire une sculpture personnelle », L276-L280, L288-L290 « j'aime</p>

		<p>beaucoup l'art et puis j'aime beaucoup ces peintures j'aime beaucoup ces mosaïques qu'on pouvait y voir bon voilà et puis c'est un truc qui m'a intrigué », L328-L331 « j'ai fait ce mémoire de deuxième année qui a été un énorme boulot je me suis lancée dans un truc pharaonique [...] je l'ai mené jusqu'au bout », L354-L357 « je suis retournée voir un de mes anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... ensuite j'avais besoin de rencontrer des enseignants pour faire une enquête », L379-L380 « je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui », L385- L390, L393 « on avait fait un petit cahier de vie de la classe de neige et quand on avait envie de le sortir on pouvait le colorier », L414-L417 « je me souviens toutes les semaines on avait le même exercice on avait une petite dictée qu'on préparait on avait notre stylo à quatre couleurs on soulignait le verbe en rouge le sujet en bleu les compléments en vert ça c'était toutes les semaines c'était pareil il y avait ce rituel-là », L422-L423 « c'est important pour les enfants pour savoir comment se positionner et se projeter »</p>
	<p>C'est rencontrer des objets qu'il faut savoir utiliser (Objets familiers ou plus élaborés)</p>	<p>L28 « après ensemble on a construit certaines données du projet », L40 « on avait fait une lettre pour le boulanger », L55 « pour certains c'est apprendre à faire du bateau », L72-L75 « il y a des enfants qui au départ c'est vrai étaient enfin euh un ou deux quoi qui étaient assez réticents qui avaient qui avaient des craintes après la première séance ça s'est bien passé et euh ils ont été enthousiasmés... euh... la deuxième séance s'est très bien passée aussi », L80-L81 « je vais y arriver je vais être bon je vais réussir à me débrouiller en voile », L115-L116 « en termes de projet individuel c'est de faire un exposé », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L157-L158 « ils ont décidé de créer une petite sculpture avec des matériaux recyclés pour leurs correspondants », L159-L160 à l'intérieur du projet collectif qui est une classe verte [...] une correspondance une rencontre de correspondants il y a un petit projet individuel chacun va faire une sculpture personnelle », L169 « à l'extérieur de l'école dans un atelier d'arts plastiques », L276-L280, L370 « il m'a emmené à la montagne pour la première fois de ma vie », L379-L380 « je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui », L385- L390, L393 « on avait fait un petit cahier de vie de la classe de neige et quand on avait envie de le sortir on pouvait le colorier », L414-L417 « je me souviens toutes</p>

			les semaines on avait le même exercice on avait une petite dictée qu'on préparait on avait notre stylo à quatre couleurs on soulignait le verbe en rouge le sujet en bleu les compléments en vert ça c'était toutes les semaines c'était pareil il y avait ce rituel-là », L422-L423 « c'est important pour les enfants pour savoir comment se positionner et se projeter »
	C'est rencontrer des activités à maîtriser	De statut divers	L28 « après ensemble on a construit certaines données du projet », L40 « on avait fait une lettre pour le boulanger », L 40 « on en avait fabriqué », L41 « en sciences on avait vu le blé ce que c'est comment ça pousse », L55 « pour certains c'est apprendre à faire du bateau », L63 « ils s'étaient vraiment dépassés en voile », L115-L116 « en termes de projet individuel c'est de faire un exposé », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L157-L158 « ils ont décidé de créer une petite sculpture avec des matériaux recyclés pour leurs correspondants », L159-L160 à l'intérieur du projet collectif qui est une classe verte [...] une correspondance une rencontre de correspondants il y a un petit projet individuel chacun va faire une sculpture personnelle », L169 « à l'extérieur de l'école dans un atelier d'arts plastiques », L276-L280, L328-L331 « j'ai fait ce mémoire de deuxième année qui a été un énorme boulot je me suis lancée dans un truc pharaonique [...] je l'ai mené jusqu'au bout », L354-L357 « je suis retournée voir un de mes anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... ensuite j'avais besoin de rencontrer des enseignants pour faire une enquête », L379-L380 « je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui », L385- L390, L393 « on avait fait un petit cahier de vie de la classe de neige et quand on avait envie de le sortir on pouvait le colorier », L414-L417 « je me souviens toutes les semaines on avait le même exercice on avait une petite dictée qu'on préparait on avait notre stylo à quatre couleurs on soulignait le verbe en rouge le sujet en bleu les compléments en vert ça c'était toutes les semaines c'était pareil il y avait ce rituel-là », L422-L423 « c'est important pour les enfants pour savoir comment se positionner et se projeter »
		dans un lieu donné	L18 « le projet collectif c'est celui qui va emmener tout le monde vers quelque chose », L21 « quand on est parti sur l'île d'Aix l'année dernière le projet c'était de faire évoluer ces enfants », L26 « si moi je vous emmène sur l'île d'Aix c'est pour que ça change », L57 « être capable de dormir autre part qu'à la

				<p>maison », L115-L116 « en termes de projet individuel c'est de faire un exposé », L169 « à l'extérieur de l'école dans un atelier d'arts plastiques », L170-L171 « une fois par semaine une fois tous les dix jours à peu près une petite instance de classe qui s'appelle le conseil et dans le conseil donc nous avons parlé des correspondants et de notre future rencontre », L353-L354 « j'ai démarré ce projet quand j'étais en deuxième année donc d'IUT », L354-L357 « je suis retournée voir un de mes anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... ensuite j'avais besoin de rencontrer des enseignants pour faire une enquête », L366 « c'était mon instituteur euh quand j'étais à l'école primaire », L370 « il m'a emmené à la montagne pour la première fois de ma vie », L379-L380 « je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui », L385- L390</p>
		à un moment d'une histoire		<p>L21 « quand on est parti sur l'île d'Aix l'année dernière le projet c'était de faire évoluer ces enfants », L40 « on avait fait une lettre pour le boulanger », L41 « en sciences on avait vu le blé ce que c'est comment ça pousse », L43-44 « le projet il y a plus l'idée d'aventure quelque part mais d'aventure humaine », L55, L157-L158 « cette année ils ont décidé de créer une petite sculpture avec des matériaux recyclés pour leurs correspondants », L170-L171 « une fois par semaine une fois tous les dix jours à peu près une petite instance de classe qui s'appelle le conseil et dans le conseil donc nous avons parlé des correspondants et de notre future rencontre », L222 « il y a eu une impulsion de ma part quoi ça a été suggéré quand même à un moment donné », L226-L227 « ça a dû faire ricochet pour elles et du coup elles ont dit on va faire ça aussi », L276-L280, L296-L297 « je m'en rappelle plus parce que j'étais en troisième donc on devait avoir un ou deux mois de temps pour préparer le truc » ? L315 « j'aimais tellement la classe que j'étais malade pendant les vacances », L328-L331 « j'ai fait ce mémoire de deuxième année qui a été un énorme boulot je me suis lancée dans un truc pharaonique [...] je l'ai mené jusqu'au bout », L353-L354 « j'ai démarré ce projet quand j'étais en deuxième année donc d'IUT », L366 « c'était mon instituteur euh quand j'étais à l'école primaire », L369 « quand j'y repense », L370 « il m'a emmené à la montagne pour la première fois de ma vie », L379-L380 « je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui », L385-L390</p>
		dans diverses conditions de temps		<p>L20 « à la fin de ce projet [collectif], il faut que [...] chacun ait évolué vers un but</p>

			<p>commun», L55 « pour d'autres c'est se séparer de papa et maman pendant une semaine », L66 « ils sont allés au bout », L72-L75 « il y a des enfants qui au départ c'est vrai étaient enfin euh un ou deux quoi qui étaient assez réticents qui avaient qui avaient des craintes après la première séance ça s'est bien passé et euh ils ont été enthousiasmés... euh... la deuxième séance s'est très bien passée aussi », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L159-L160 à l'intérieur du projet collectif qui est une classe verte [...] une correspondance une rencontre de correspondants il y a un petit projet individuel chacun va faire une sculpture personnelle », L190-L191 « là l'enfant il décide de tout c'est-à-dire que l'enseignant après il se retire bon il aide il fournit la matière première s'il y a un besoin mais après c'est l'enfant qui gère son projet », L236-L237 « les enfants s'imitent beaucoup les uns les autres [...] quand il y a l'impulsion de certains ça s'enclenche et puis tout le monde suit », L276-L280, L287 « cette histoire de Pompéi ça m'a toujours passionnée », L296-L297 « je m'en rappelle plus parce que j'étais en troisième donc on devait avoir un ou deux mois de temps pour préparer le truc », L328-L331 « j'ai fait ce mémoire de deuxième année qui a été un énorme boulot je me suis lancée dans un truc pharaonique [...] je l'ai mené jusqu'au bout », L354-L357 « je suis retournée voir un de mes anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... ensuite j'avais besoin de rencontrer des enseignants pour faire une enquête », L379-L380 « je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui » , L385- L390, L393 « on avait fait un petit cahier de vie de la classe de neige et quand on avait envie de le sortir on pouvait le colorier », L414-L417 « je me souviens toutes les semaines on avait le même exercice on avait une petite dictée qu'on préparait on avait notre stylo à quatre couleurs on soulignait le verbe en rouge le sujet en bleu les compléments en vert ça c'était toutes les semaines c'était pareil il y avait ce rituel-là », L422-L423 « c'est important pour les enfants pour savoir comment se positionner et se projeter »</p>
		avec des personnes qui m'aident à apprendre	<p>L18 « le projet collectif c'est celui qui va emmener tout le monde vers quelque chose », L26 « si moi je vous emmène sur l'île d'Aix c'est pour que ça change », L28 « après ensemble on a construit certaines données du projet », L40 « on avait fait une lettre pour le boulanger », L41 « en sciences on avait vu le blé ce que c'est comment ça pousse », L43-44 « le projet il y a plus l'idée d'aventure quelque</p>

				<p>part mais d'aventure humaine », L44-45 « on va emporter tout le monde vers un même but et on attend un changement réel au bout », L56 « apprendre à vivre avec des copains », L126-L127 « souvent il y en a un qui impulse tiens moi j'en envie de faire un exposé là-dessus donc le copain lui dit ah ben oui je te suis allez on le fait tous les deux », L190-L191 « là l'enfant il décide de tout c'est-à-dire que l'enseignant après il se retire bon il aide il fournit la matière première s'il y a un besoin mais après c'est l'enfant qui gère son projet », L210 « il y a quand même à la base une impulsion de l'enseignant ou des autres », L222 « il y a eu une impulsion de ma part quoi ça a été suggéré quand même à un moment donné », L226-L227 « ça a dû faire ricochet pour elles et du coup elles ont dit on va faire ça aussi », L236-L237 « les enfants s'imitent beaucoup les uns les autres [...] quand il y a l'impulsion de certains ça s'enclenche et puis tout le monde suit », L246-L249, L350-L351 « j'ai besoin des autres quoi c'est vital pour moi j'ai besoin de travailler avec les autres pour moi les autres c'est une force », L338 « je leur demandais de répondre donc j'ai rencontré plein d'enseignants », L354-L357 « je suis retournée voir un de mes anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... ensuite j'avais besoin de rencontrer des enseignants pour faire une enquête », L372-L373 « il avait confiance en moi quoi il croyait en moi et et il me soutenait », L370 « il m'a emmené à la montagne pour la première fois de ma vie », L379-L380 « je reproduis des choses que j'ai vécues avec lui parce que j'avais énormément de plaisir à aller en classe avec lui », L385- L390</p>
Dimension anthropologique	C'est comprendre quelque chose que tout le monde ne comprend pas (appartenir à une communauté)			<p>L 40 « on en avait fabriqué », L55 « pour certains c'est apprendre à faire du bateau », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L226-L227 « ça a dû faire ricochet pour elles et du coup elles ont dit on va faire ça aussi », L288-L290 « j'aime beaucoup l'art et puis j'aime beaucoup ces peintures j'aime beaucoup ces mosaïques qu'on pouvait y voir bon voilà et puis c'est un truc qui m'a intrigué », L314 « scolairement j'étais très bonne », L315 « j'aimais tellement la classe que j'étais malade pendant les vacances », L321-L322 « j'ai fait des études de communication d'entreprise et je me suis retrouvée avec des gens qui étaient à dix mille lieues de moi » (<0), L354-L357 « je suis retournée voir un de mes anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... ensuite j'avais besoin de rencontrer des</p>

				enseignants pour faire une enquête »
	C'est accéder à un monde que l'on partage avec certains (appartenir à une communauté)			<p>L18 « le projet collectif c'est celui qui va emmener tout le monde vers quelque chose »</p> <p>L19 « à la fin de ce projet, il faut que tout le monde ait évolué », L20 « à la fin de ce projet [collectif], il faut que [...] chacun ait évolué vers un but commun », L28 « après ensemble on a construit certaines données du projet », L 40 « on en avait fabriqué », L43-44 « le projet il y a plus l'idée d'aventure quelque part mais d'aventure humaine », L44-45 « on va emporter tout le monde vers un même but et on attend un changement réel au bout », L55 « pour certains c'est apprendre à faire du bateau », L56 « apprendre à vivre avec des copains », L57 « être capable de dormir autre part qu'à la maison », L80-L81 « je vais y arriver je vais être bon je vais réussir à me débrouiller en voile », L126-L127 « souvent il y en a un qui impulse tiens moi j'en envie de faire un exposé là-dessus, L169 « à l'extérieur de l'école dans un atelier d'arts plastiques » donc le copain lui dit ah ben oui je te suis allez on le fait tous les deux », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L159-L160 à l'intérieur du projet collectif qui est une classe verte [...] une correspondance une rencontre de correspondants il y a un petit projet individuel chacun va faire une sculpture personnelle », L170-L171 « une fois par semaine une fois tous les dix jours à peu près une petite instance de classe qui s'appelle le conseil et dans le conseil donc nous avons parlé des correspondants et de notre future rencontre », L210 « il y a quand même à la base une impulsion de l'enseignant ou des autres », L226-L227 « ça a dû faire ricochet pour elles et du coup elles ont dit on va faire ça aussi », L236-L237 « les enfants s'imitent beaucoup les uns les autres [...] quand il y a l'impulsion de certains ça s'enclenche et puis tout le monde suit », L246-L249, L286 « je me suis intéressée à l'Italie parce que j'ai des racines italiennes », L321-L322 « j'ai fait des études de communication d'entreprise et je me suis retrouvée avec des gens qui étaient à dix mille lieues de moi » (<0), L341, L350-L351 « j'ai besoin des autres quoi c'est vital pour moi j'ai besoin de travailler avec les autres pour</p>

				<p>moi les autres c'est une force », L338 « je leur demandais de répondre donc j'ai rencontré plein d'enseignants », L354-L357 « je suis retournée voir un de mes anciens instits avec qui j'avais eu un énorme un super contact lui il m'a ouvert les portes pour faire les stages... ensuite j'avais besoin de rencontrer des enseignants pour faire une enquête », L370 « il m'a emmené à la montagne pour la première fois de ma vie », L385- L390, L410-L412 « c'est vrai que les classes sont pas du tout les mêmes la configuration n'est pas la même mais en termes de pratique c'est très proche »</p>
Dimension psychanalytique	C'est se sentir capable de ...			<p>L 40 « on en avait fabriqué », L43-44 « le projet il y a plus l'idée d'aventure quelque part mais d'aventure humaine », L55 « pour certains c'est apprendre à faire du bateau », L55 « pour d'autres c'est se séparer de papa et maman pendant une semaine », L57 « être capable de dormir autre part qu'à la maison », L63 « ils s'étaient vraiment dépassés en voile », L66 « ils sont allés au bout », L72-L75 « il y a des enfants qui au départ c'est vrai étaient enfin euh un ou deux quoi qui étaient assez réticents qui avaient qui avaient des craintes après la première séance ça s'est bien passé et euh ils ont été enthousiasmés... euh... la deuxième séance s'est très bien passée aussi », L80-L81 « je vais y arriver je vais être bon je vais réussir à me débrouiller en voile », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L157-L158 « ils ont décidé de créer une petite sculpture avec des matériaux recyclés pour leurs correspondants », L190-L191 « là l'enfant il décide de tout c'est-à-dire que l'enseignant après il se retire bon il aide il fournit la matière première s'il y a un besoin mais après c'est l'enfant qui gère son projet », L226-L227 « ça a dû faire ricochet pour elles et du coup elles ont dit on va faire ça aussi », L314 « scolairement j'étais très bonne », L328-L331</p>

			« j'ai fait ce mémoire de deuxième année qui a été un énorme boulot je me suis lancée dans un truc pharaonique [...] je l'ai mené jusqu'au bout », L336, L350-L351 « j'ai besoin des autres quoi c'est vital pour moi j'ai besoin de travailler avec les autres pour moi les autres c'est une force », L372-L373 « il avait confiance en moi quoi il croyait en moi et et il me soutenait », L385- L390, L422-L423 « c'est important pour les enfants pour savoir comment se positionner et se projeter »
	C'est se sentir intelligent		L 40 « on en avait fabriqué », L152-L154 « lui c'est la mise en œuvre en fait la mise en œuvre [...] la recherche d'informations [...] la structure après de l'exposé et [...] sa partie orale donc il gère pas mal de choses », L190-L191 « là l'enfant il décide de tout c'est-à-dire que l'enseignant après il se retire bon il aide il fournit la matière première s'il y a un besoin mais après c'est l'enfant qui gère son projet », L288-L290 « j'aime beaucoup l'art et puis j'aime beaucoup ces peintures j'aime beaucoup ces mosaïques qu'on pouvait y voir bon voilà et puis c'est un truc qui m'a intrigué », L314 « scolairement j'étais très bonne », L315 « j'aimais tellement la classe que j'étais malade pendant les vacances », L328-L331 « j'ai fait ce mémoire de deuxième année qui a été un énorme boulot je me suis lancée dans un truc pharaonique [...] je l'ai mené jusqu'au bout », L385- L390, L422-L423 « c'est important pour les enfants pour savoir comment se positionner et se projeter »

Accéder à un monde que l'on partage peut être un désir (si l'on est au début du projet) comme une réalité (quand on est à la fin du projet). D'autre part, ce peut être une conséquence mais ne pas être explicitée dans l'entretien ; on serait plutôt dans une interprétation que dans une analyse de ce qui a été dit.

Annexe 12 : Tableau thématique de 1^{er} entretien Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi

DIMENSION				Construire un rapport au savoir :	
C O G N I T I V E				C'est s'approprier des objets (virtuels) : le savoir ①	28, 41, 55, 80-81, 115-116, 152-154, 159-160, 276-280, 286, 288-290, 328-331, 338, 354-357, 379-380, 385- 390, 422-423 39 lignes / 268
				C'est rencontrer des objets de savoirs ②	28, 39, 40, 41, 115-116, 152-154, 159-160, 276-280, 288-290, 328-331, 354-357, 379-380, 385- 390, 393, 414-417, 422-423 41 lignes / 268
				C'est rencontrer des objets qu'il faut savoir utiliser ③	28, 40, 55, 72-75, 80-81, 152-154, 157-158, 159-160, 169, 276-280, 370, 379-380, 385- 390, 393, 414-417, 422-423 36 lignes / 268
	C'est rencontrer des activités à maîtriser	de statut divers	28, 40, 40, 41, 55, 63, 115-116, 152-154, 157-158, 159-160, 169, 276-280, 328-331, 354-357, 379-380, 385- 390, 393, 414-417, 422-423 40 lignes / 268		
		dans un lieu donné	L18, L21, L26, L57, L115-L116, L169, L170-L171, L353-L354, L354-L357, L366, L370, L379-L380, L385- L390 24 lignes / 268		
		à un moment d'une histoire	L21, L40, L41, L43-44, L55, L157-L158, L170-L171, L222, L226-L227, L276-L280, L296-L297?, L315, L328-L331, L353-L354, L366, L369, L370, L379-L380, L385- L390 37 lignes / 268		
		dans diverses conditions de temps	L20, L55, L66, L72-L75, L152-L154, L159-L160, L190-L191, L236-L237, L276-L280, L287, L296-L297, L328-L331, L354-L357, L379-L380, L385- L390, L393, L414-L417, L422-L423 52 lignes / 268		
	④	avec des personnes qui m'aident à apprendre	L18, L26, L28, L40, L41, L43-44, L44-45, L56, L126-L127, L190-L191, L210, L222, L226-L227, L236-L237, L246-L249, L350-L351, L338, L354-L357, L372-L373, L370, L379-L380, L385- L390 41 lignes / 268		
	S O C C I A L E	M E T A C O G N I T I V E		C'est comprendre quelque chose que tout le monde ne comprend pas (appartenir à une communauté) ⑤	L 40, L55, L152-L154, L226-L227, L288-L290, L314, L315, L321-L322, L354-L357 18 lignes / 268
				C'est accéder à un monde que l'on partage avec certains (appartenir à une communauté) ⑥	L18, L19, L20, L28, L 40, L43-44, L44-45, L55, L56, L57, L80-L81, L126-L127, L169, L152-L154, L159-L160, L170-L171, L210, L226-L227, L236-L237, L246-L249, L286, L321-L322, L341, L350-L351, L338, L354-L357, L370, L385- L390, L410-L412 53 lignes / 268
			A F F E C T I V E	C'est se sentir capable de ... ⑦	L 40, L43-44, L55, L55, L57, L63, L66, L72-L75, L80-L81, L152-L154, L157-L158, L190-L191, L226-L227, L314, L328-L331, L336, L350-L351, L372-L373, L385- L390, L422-L423 40 lignes / 268
			C'est se sentir intelligent ⑧	L 40, L152-L154, L190-L191, L288-L290, L314, L315, L328-L331, L385- L390, L422-L423 22 lignes / 268	

① ② ③ ④ : dimension sociologique

⑤ ⑥ : dimension anthropologique

⑦ ⑧ : dimension affective

Annexe 13 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2^e entretien « Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi »

Cognitive		Métacognitive		affektive		sociale	
-----------	--	---------------	--	-----------	--	---------	--

Dimension sociologique	C'est s'approprier des objets (virtuels) : le savoir	38 « des travaux en lecture et en écriture qui sont à la fois cadrés et à la fois ouverts », 42 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale ... parce que certains en ont besoin », 43 « l'écriture du texte libre », 49 « un fichier de grammaire », 52 « fichier de vocabulaire PEMF », 55 « des fichiers de numération », 56 « des fichiers de géométrie », 57 « une partie anglais et une partie arts visuels et musique », 59 « une présentation dans la quinzaine », 94 « j'espère c'est que ça va être un moteur pour eux pour produire des choses », 98-99 « que l'enfant se dise pas je suis pas dans cette classe que pour faire les exercices que me donne la maîtresse qu'il est vraiment un rôle d'acteur », 110 « c'est pour apporter une dimension un peu supplémentaire à la vie de la classe », 118-126, 133-134, 145-147, 157-159 « je pense que certains enfants ont besoin de l'aide de l'enseignant ça me paraît pour certains un peu difficile un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul avec les fichiers et avec l'aide des autres », 198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider », 205-207 « une chose de coché dans chaque grand domaine ... au minimum... c'est-à-dire que euh qu'il y ait au moins un travail en lecture de fait un travail en écriture voilà euh... et puis un travail dans le domaine artistique », 208-210 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il y a à faire »
Le sens de l'Ecole		
Le rôle de l'Ecole	C'est rencontrer des objets de savoirs	38 « des travaux en lecture et en écriture qui sont à la fois cadrés et à la fois ouverts », 39 « les fiches » « des BTj », 40 « des questionnaires », 42 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale ... parce que certains en ont besoin », 44 « une mallette de déclencheurs d'écrit », 45 « chacun a un ce qu'on appelle un cahier d'écrivain », 47 « l'utilisation de fichiers »

			essentiellement fichiers autocorrectifs », 49 « un fichier de grammaire », 52 « fichier de vocabulaire PEMF », 55 « des fichiers de numération », 56 « des fichiers de géométrie », 57 « une partie anglais et une partie arts visuels et musique », 118-126, 133-134, 145-147, 157-159 « je pense que certains enfants ont besoin de l'aide de l'enseignant ça me paraît pour certains un peu difficile un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul avec les fichiers et avec l'aide des autres », 173 « le plan de travail c'est plus une programmation de choses », 208-210 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il y a à faire »
	C'est rencontrer des objets qu'il faut savoir utiliser		38 « des travaux en lecture et en écriture qui sont à la fois cadrés et à la fois ouverts », 44 « une mallette de déclencheurs d'écrit », 45 « chacun a un ce qu'on appelle un cahier d'écrivain », 47 « l'utilisation de fichiers essentiellement fichiers autocorrectifs », 49 « un fichier de grammaire », 52 « fichier de vocabulaire PEMF », 55 « des fichiers de numération », 56 « des fichiers de géométrie », 63-64 « depuis le début de l'année on a un tableau sur lequel les enfants s'inscrivent et on fait un temps de présentation normalement deux fois par semaine », 118-126, 133-134, 145-147, 157-159 « je pense que certains enfants ont besoin de l'aide de l'enseignant ça me paraît pour certains un peu difficile un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul avec les fichiers et avec l'aide des autres », 208-210 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il y a à faire »
	C'est rencontrer des activités à maîtriser	De statut divers	22 « je leur mets toute une liste de choses qu'il est possible de faire », 23 « je leur demande de s'engager à faire les travaux suivants et eux vont cocher », 34 « copier une poésie là ils choisissent la poésie qu'ils souhaitent apprendre et réciter aux autres », 35-36 « un travail de renforcement en géométrie qui ne me

			<p>semble pas nécessaire de faire tous ensemble mais qu'ils peuvent faire individuellement à leur rythme », 38 « des travaux en lecture et en écriture qui sont à la fois cadrés et à la fois ouverts », 40 « qui leur permettent de lire », 41 « faire une lecture libre dans la bibliothèque », 42 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale... parce que certains en ont besoin », 43 « l'écriture du texte libre », 47 « entraînement en français et en maths », 47 « l'utilisation de fichiers essentiellement fichiers autocorrectifs », 59 « une présentation dans la quinzaine », 98-99 « que l'enfant se dise pas je suis pas dans cette classe que pour faire les exercices que me donne la maîtresse qu'il est vraiment un rôle d'acteur », 105-107 « qu'il soit beaucoup plus responsable de son travail donc il y a la notion derrière engagement pour moi c'est motivation responsabilité... et responsabilisation activité aussi réflexion et plaisir aussi », 110 « c'est pour apporter une dimension un peu supplémentaire à la vie de la classe », 118-126, 145-147, 157-159 « je pense que certains enfants ont besoin de l'aide de l'enseignant ça me paraît pour certains un peu difficile un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul avec les fichiers et avec l'aide des autres », 173 « le plan de travail c'est plus une programmation de choses », 205-207 « une chose de coché dans chaque grand domaine au minimum c'est-à-dire que qu'il y ait au moins un travail en lecture de fait un travail en écriture et puis un travail dans le domaine artistique », 208-210 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il y a à faire »</p>
		dans un lieu donné	<p>41 « faire une lecture libre dans la bibliothèque », 110 « c'est pour apporter une dimension un peu supplémentaire à la vie de la classe », 215-218 « certains vont probablement venir à la table du fond pour travailler en... en dessin... ou en arts plastiques... il y en aura peut être quelques uns au coin ici... peut être qu'il y en a qui vont aller à l'ordinateur au coin musique enfin dans les différents coins de la classe qui ont été aménagés</p>

				vont être investis en fait »
		à un moment d'une histoire		20 « demain matin », 89 « on est au milieu du CM2 »
		dans diverses conditions de temps		20 « ils vont commencer demain matin et puis après à l'issue de la séance », 35-36 « un travail de renforcement en géométrie qui ne me semble pas nécessaire de faire tous ensemble mais qu'ils peuvent faire individuellement à leur rythme », 59 « une présentation dans la quinzaine », 63-66 « depuis le début de l'année on a un tableau sur lequel les enfants s'inscrivent et on fait un temps de présentation normalement deux fois par semaine mais il se peut quand on en ait besoin qu'on fasse trois fois par semaine voilà les enfants s'inscrivent euh et puis chaque jour il y a un temps qui est réservé pour ça », 145-147, 173 « le plan de travail c'est plus une programmation de choses », 234-237 « il y a un calendrier dans la classe et ils se notent sur le calendrier quand ils font un exposé ils le ils le notent au crayon de papier... et là on va faire pareil pour les poésies d'habitude on les moi je leur donnais un ordre là je vais leur mettre le calendrier ils savent que de telle semaine à telle semaine il y a les poésies et ça va être à eux de s'engager sur les poésies »
		avec des personnes qui m'aident à apprendre		22 « je leur mets toute une liste de choses qu'il est possible de faire », 23 « je leur demande de s'engager à faire les travaux suivants et eux vont cocher », 42 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale... parce que certains en ont besoin », 19 « je vais les ramasser là les contrats de travail », 73 « je suis quand même assez disponible justement je leur dis je suis disponible pour eux », 76-80 « je suis à leur disposition pour les aiguiller puisque je connais leurs difficultés à peu près à chacun c'est pour ça aussi que j'ai prévu de ramasser le plan de travail à la fin de la première séance pour justement prévoir ce temps sur la séance suivante de négociation moi avec eux pour voir par exemple si certains n'ont coché que des maths ou n'ont décidé de faire que du français ben pour revoir un petit peu avec eux un juste équilibre dans le plan », 110 « c'est pour apporter une dimension un peu supplémentaire à la vie de la classe », 145-147, 154 « je suis encore dans l'idée que l'enfant il a besoin de l'enseignant pour découvrir »

				quelque chose » (<0), 157-159 « je pense que certains enfants ont besoin de l'aide de l'enseignant ça me paraît pour certains un peu difficile un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul avec les fichiers et avec l'aide des autres », 208-210 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il y a à faire », 219-221 « je vais circuler pour euh... moi je sais je je sais à peu près les enfants qui sont les moins autonomes... donc je vais aller voir un petit peu... déjà jeter un premier coup d'œil sur leur plan de travail voir avec eux ce qu'il en est et puis voir par quoi ils démarrent »
Dimension anthropologique	C'est comprendre quelque chose que tout le monde ne comprend pas (appartenir à une communauté)			42 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale... parce que certains en ont besoin », 74-75 « s'il y a des enfants qui veulent par exemple qu'on revoie quelque chose en orthographe ou euh ou qui veulent faire quelque chose en orthographe ils savent pas bien ce qu'ils peuvent faire », 133-134
	C'est accéder à un monde que l'on partage avec certains (appartenir à une communauté)			
				42 « pour certains on en avait parlé de retravailler la lecture orale... parce que certains en ont besoin », 63-66 « depuis le début de l'année on a un tableau sur lequel les enfants s'inscrivent et on fait un temps de présentation normalement deux fois par semaine mais il se peut quand on en ait besoin qu'on fasse trois fois par semaine voilà les enfants s'inscrivent euh et puis chaque jour il y a un temps qui est réservé pour ça », 74-75 « s'il y a des enfants qui veulent par exemple qu'on revoie quelque chose en orthographe ou euh ou qui veulent faire quelque chose en orthographe ils savent pas bien ce qu'ils peuvent faire », 84 « si je m'engage si je coche ça veut dire que je vais être capable de le faire », 94 « j'espère c'est que ça va être un moteur pour eux pour produire des choses », 96 « je me suis engagé à faire ça donc il faut que je le tiens », 98-99 « que l'enfant se dise pas je suis pas dans cette classe que pour faire les exercices que me donne la maîtresse qu'il est vraiment un rôle d'acteur », 105-107 « qu'il soit beaucoup plus responsable de son travail donc il y a la notion derrière engagement pour moi

				c'est motivation responsabilité... et responsabilisation activité aussi réflexion et plaisir aussi », 110 « c'est pour apporter une dimension un peu supplémentaire à la vie de la classe », 133-134, 208-210 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il y a à faire »
Dimension psychanalytique	C'est se sentir capable de ...			6-9 « certains élèves m'ont dit qu'ils ne le trouvaient pas suffisamment personnalisé », 19 « c'est plus l'enfant là qui va qui va maîtriser là », 35-36 « un travail de renforcement en géométrie qui ne me semble pas nécessaire de faire tous ensemble mais qu'ils peuvent faire individuellement à leur rythme », 59 « une présentation dans la quinzaine », 84 « si je m'engage si je coche ça veut dire que je vais être capable de le faire », 90 « ils peuvent être capables de réfléchir prendre un certain recul sur ce qu'ils sont capables de faire », 94 « j'espère c'est que ça va être un moteur pour eux pour produire des choses », 96 « je me suis engagé à faire ça donc il faut que je le tienne », 105-107 « qu'il soit beaucoup plus responsable de son travail donc il y a la notion derrière engagement pour moi c'est motivation responsabilité... et responsabilisation activité aussi réflexion et plaisir aussi », 154 « je suis encore dans l'idée que l'enfant il a besoin de l'enseignant pour découvrir quelque chose » (<0), 157-159 « je pense que certains enfants ont besoin de l'aide de l'enseignant ça me paraît pour certains un peu difficile un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul avec les fichiers et avec l'aide des autres » (<0), 198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider », 208-210 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il y a à faire »

	C'est se sentir intelligent	<p>11-12 « que l'enfant ait vraiment le sentiment de faire quelque chose qui va lui servir », 90 « ils peuvent être capables de réfléchir prendre un certain recul sur ce qu'ils sont capables de faire », 94 « j'espère c'est que ça va être un moteur pour eux pour produire des choses », 98-99 « que l'enfant se dise pas je suis pas dans cette classe que pour faire les exercices que me donne la maîtresse qu'il est vraiment un rôle d'acteur », 105-107 « qu'il soit beaucoup plus responsable de son travail donc il y a la notion derrière engagement pour moi c'est motivation responsabilité... et responsabilisation activité aussi réflexion et plaisir aussi », 154 « je suis encore dans l'idée que l'enfant il a besoin de l'enseignant pour découvrir quelque chose » (<0), 157-159 « je pense que certains enfants ont besoin de l'aide de l'enseignant ça me paraît pour certains un peu difficile un peu utopique de croire qu'ils vont tout comprendre tout seul avec les fichiers et avec l'aide des autres » (<0), 198 « lui faire prendre conscience qu'il est capable aussi lui de décider », 208-210 « je vais leur laisser aussi la possibilité de communiquer à deux parce que certains font des exposés à deux donc ils seront bien obligés de voir avec le camarade avec lequel il travaille si sur ce plan de travail il travaille sur leur exposé voir ce qu'il y a à faire »</p>
--	-----------------------------	--

Accéder à un monde que l'on partage peut être un désir (si l'on est au début du projet) comme une réalité (quand on est à la fin du projet)

Annexe 14 : Tableau thématique du 2^e entretien « Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi »

DIMENSION				Construire un rapport au savoir :		
C O G N I T I V E				C'est s'approprier des objets (virtuels) : le savoir ① 34 lignes / 190		38, 49, 52, 55, 56, 57, 59, 94, 98-99, 110, 118-126, 133-134, 145-147, 157-159, 198, 205-207, 208-210
				C'est rencontrer des objets de savoirs ② 32 lignes / 190		38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 49, 52, 55, 56, 57, 118-126, 133-134, 145-147, 157-159, 173, 208-210
				C'est rencontrer des objets qu'il faut savoir utiliser ③ 29 lignes / 190		38, 44, 45, 47, 49, 52, 55, 56, 63-64, 118-126, 133-134, 145-147, 157-159, 208-210
	C'est rencontrer des activités à maîtriser	de statut divers	22, 23, 34, 35-36, 38, 40, 41, 42, 43, 47, 47, 59, 98-99, 105-107, 110, 118-126, 145-147, 157-159, 173, 205-207, 208-210 40 lignes / 190			
		dans un lieu donné	41, 110, 215-218 5 lignes / 190			
		à un moment d'une histoire	20, 89 2 lignes / 190			
		dans diverses conditions de temps	20, 35-36, 59, 63-66, 145-147, 173, 234-237 15 lignes / 190			
		④ avec des personnes qui m'aident à apprendre	19, 22, 23, 42, 73, 76-80, 110, 145-147, 154, 157-159, 208-210, 219-221 24 lignes / 190			
	S O C I A L E		M E T A C O G N I T I V E	C'est comprendre quelque chose que tout le monde ne comprend pas (appartenir à une communauté) ⑤ 5 lignes / 190		42, 74-75, 133-134
				C'est accéder à un monde que l'on partage avec certains (appartenir à une communauté) ⑥ 20 lignes / 190		42, 63-66, 74-75, 84, 94, 96, 98-99, 105-107, 110, 133-134, 208-210
		A F F E C T I V E	C'est se sentir capable de ... ⑦ 23 lignes / 190		6-9, 19, 35-36, 59, 84, 90, 94, 96, 105-107, 154, 157-159, 198, 208-210	
			C'est se sentir intelligent ⑧ 17 lignes / 190		11-12, 90, 94, 98-99, 105-107, 154, 157-159, 198, 208-210	

① ② ③ ④ : dimension sociologique

⑤ ⑥ : dimension anthropologique

⑦ ⑧ : dimension affective

Annexe 15 : Tableaux d'occurrences relatifs aux effets attendus de la contractualisation

Créer et entretenir sa motivation

Mot repréré	Nombre d'occurrences dans		
	les deux entretiens	le premier entretien	le deuxième entretien
motivation	2	0	2
envie	5	5	0
désir/désiré	1	0	1
impulsion	14	14	0

Le mot « mobilisation » n'est pas proposé

Les synonymes « intention », « motif », « dessein » ne sont pas employés au cours des entretiens.

Rendre l'élève autonome, libre dans le cadre de contraintes bien identifiées

Mot repréré	Nombre d'occurrences dans		
	les deux entretiens	le premier entretien	le deuxième entretien
autonome(s)	3	2	1
libre	5	2	3
contraintes	2	0	2
obligatoires	3	0	3
cadre, cadré(s)	9	7	2
choisir (et formes conjuguées)	6	3	3

Les mots « interdire » comme « autoriser » n'apparaissent pas.

L'aider à vivre des relations sociales

Mot repréré	Nombre d'occurrences dans		
	les deux entretiens	le premier entretien	le deuxième entretien
l'autre/(les) autres	9	6	3
communication/communiquer	2	1	1
discussion/discutant	2	1	1
copain(s)/camarade(s)	6	4	2
collectif/collectivité	14	12	2
correspondance/correspondant(s)	7	7	0
parole/parler	8	6	2

Lui apprendre à négocier

Mot repréré	Nombre d'occurrences dans		
	les deux entretiens	le premier entretien	le deuxième entretien
accord	2	1	1
refuser	1	1	1
Discuter, discussion	2	1	1
Echanger	0		
Accepter	0		

Lui apprendre à élaborer un projet et à le réaliser

Mot repréré	Nombre d'occurrences dans		
	les deux entretiens	le premier entretien	le deuxième entretien
projet/projeter	74	73	1
réalisation/réaliser	5	2	3
production/produire	2	0	2
aventure	6	6	0
dépassement/(se) dépasser	10	10	0

Lui apprendre à être différent et complémentaire des autres

Mot repréré	Nombre d'occurrences dans		
	les deux entretiens	le premier entretien	le deuxième entretien
accord	5	5	0
refuser	1	1	0

TABLE DES MATIERES

Sommaire.....	1
Avant propos.....	2
Introduction	4
Du trajet au projet	4
Mon parcours d'enseignant	4
Qu'est-ce qui m'a amené à m'intéresser à certaines pratiques enseignantes et à leurs effets sur les apprentissages des élèves ?.....	5
Quelle place occupe l'élève ?	6
Cette question au cœur de ma formation	7
Problématique et hypothèses	8
La genèse de la question.....	8
La problématique.....	8
Les hypothèses.....	9
1. Présentation du cadre théorique	10
Introduction	10
11. Savoir et rapport au savoir.....	10
111. « Information », « connaissance » et « savoir » peuvent-ils être considérés comme des synonymes ?	10
112. Le rapport au savoir.....	13
113. Le rapport à <i>l'acte d'apprendre</i> et la place de l'école ?	15
114. Alors, qu'est-ce qu'apprendre ou comment apprend-on ?.....	18
12. Contrat et contractualisation.....	20
121. Essai de définition	20
122. Approche historique	21
123. Approche pédagogique.....	24
1231. Le contrat pédagogique	25
1232. Le contrat didactique	26
124. La contractualisation du travail scolaire : la pédagogie de contrat.....	27
2. Analyse de contenu	30
Introduction	30
21. Méthodologie de recueil de données	30
211. Choix de la méthode de recueil et choix de la personne enquêtée	30
212. Les entretiens.....	31
2121. La conception des entretiens	32
21211. Premier entretien (Annexe 1)	32
21212. Deuxième entretien (Annexe 2).....	33
21213. Troisième entretien (Annexe 3).....	33
2122. Les conditions de passation des entretiens	33
2123. La retranscription.....	34
213. L'observation.....	34
2131. Les conditions préalables à l'observation.....	34
2132. La collecte des matériaux	36
22. Exploitation des entretiens.....	39
221. Méthodologie de l'analyse des entretiens.....	39
222. Exploitation des données : une première lecture exploratoire sous l'angle du contrat pédagogique.....	43

223 . Exploitation des données : une seconde lecture sous l'angle du rapport au savoir	44
2231. Construction du rapport au monde ou le sens de l'école – une dimension sociologique.....	45
22311. S'approprier des objets virtuels.....	45
22312. Rencontrer des objets de savoir.....	46
22313. Rencontrer des objets qu'il faut savoir utiliser.....	46
22314. Rencontrer des activités à maîtriser.....	46
2232. Construction d'un rapport aux autres : appartenir à une communauté ou une dimension anthropologique de l'apprendre.....	48
22321. Comprendre quelque chose que tout le monde ne comprend pas.....	48
22322. En accédant à un monde que l'on partage avec certains.....	49
2233. Construction d'un rapport à soi ou une dimension psychanalytique de l'apprendre.....	50
22331. Se sentir capable.....	50
22332. Se sentir intelligent.....	51
2234. La contractualisation du travail scolaire.....	52
22341. La négociation.....	52
22342. L'engagement : est-il mutuel ? Est-il réciproque ?.....	53
22343. La formalisation du contrat.....	54
22344. La garantie de l'exécution du contrat ?.....	56
224. Ce que nous a apporté l'observation de la classe.....	57
2241. Le rôle de l'enseignante.....	57
2242. L'activité de l'élève.....	58
2243. Les relations entre élèves.....	58
225. Un essai de réponse : les effets attendus du contrat.....	59
2251. Créer et entretenir la motivation de l'élève.....	60
2252. Rendre l'élève autonome.....	62
2253. Aider l'élève à vivre des relations sociales.....	63
2254. L'élève : différent et complémentaire des autres.....	64
2255. Apprendre à élaborer un projet et à le réaliser.....	64
Conclusion générale.....	68
Références et Index.....	70
Table des sigles.....	70
Références Bibliographiques.....	71
Table des annexes.....	74
Annexe 1 : retranscription du premier entretien.....	75
Annexe 2 : retranscription du deuxième entretien.....	86
Annexe 3 : retranscription du troisième entretien.....	92
Annexe 4 Tableau thématique : repérage des indices dans le 1 ^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique ».....	95
Annexe 5 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 1 ^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique ».....	97
Annexe 6 : Tableau thématique du 1 ^{er} entretien « Phases du contrat pédagogique ».....	98
Annexe 7 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2 ^e entretien « Phases du contrat pédagogique ».....	99
Annexe 9 Tableau thématique : repérage des indices dans le 1 ^{er} entretien « Rapport au savoir ».....	102
Annexe 10 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2 ^e entretien « Rapport au savoir ».....	105
Annexe 11 : repérage des indices dans le 1 ^{er} entretien Rapport au savoir.....	107
Annexe 12 : Tableau thématique de 1 ^{er} entretien Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi.....	116

Annexe 13 : Tableau thématique : repérage des indices dans le 2 ^e entretien « Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi »	117
Annexe 14 : Tableau thématique du 2 ^e entretien « Rapport au savoir : rapport au monde, rapport aux autres, rapport à soi	124
Annexe 15 : Tableaux d'occurrences relatifs aux effets attendus de la contractualisation.....	125
Table des Matières.....	127

CONTRACTUALIZATION AND LEARNING :

Effects of a practice on the dynamics of production of knowledge

Interrogated by the growing number of students leaving of the school without qualification, to analyse the effects of the teaching practices seem relevant.

Questioning this way the pedagogy of contract, this research sought to measure in the learner, the influence of such a practice in building the relationship to knowledge.

From the analysis of interviews led with a teacher trainer and the observation of her class, we tried to identify the expected effects by the implementation of this teaching practice.

Key-words : learning, contractualisation, learning contracts, motivation, project, knowledge, relationship to knowledge

Université François Rabelais - Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2008-2009

Mémoire de Master 1 Ingénierie de la Formation

présenté par Pierre Bouges

CONTRACTUALISATION ET APPRENTISSAGE :

Effets d'une pratique pédagogique sur la dynamique de production de savoir

Interpellé par le nombre grandissant d'élèves sortant du système scolaire sans qualification, analyser les effets des pratiques pédagogiques semble pertinent.

Interrogeant de cette façon la pédagogie de contrat, cette recherche s'est efforcée de mesurer chez l'apprenant, l'influence d'une telle pratique dans la construction du rapport au savoir.

A partir de l'analyse d'entretiens menés auprès d'une enseignante formatrice et de l'observation de sa classe, nous avons tenté de dégager les effets attendus par la mise en place de cette pratique pédagogique.

Mots-clés : apprentissage, contractualisation, contrat pédagogique, motivation, projet, savoir, rapport au savoir