



UNIVERSITE FRANCOIS-RABELAIS DE TOURS

UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Education et de la Formation

Année universitaire 2015-2016

# DE LA COHERENCE D'APPRENTISSAGE

UN CAS SPECIFIQUE DU MILIEU SCOLAIRE

**Mémoire présenté et soutenu par Eloïse MOUEZA**

**Sous la direction de Catherine Guillaumin et Samuel Renier**

Soutenance : le 6 Juillet 2016

En vue de l'obtention du :

MASTER PROFESSIONNEL 1<sup>ère</sup> année « Sciences Humaines et Sociales » MENTION  
« Sciences Humaines et Epistémologie de l'Action », SPECIALITE « Sciences de  
l'Education et de la Formation ».

# **DE LA COHERENCE D'APPRENTISSAGE**

**Un cas spécifique du milieu scolaire**

## Remerciements

Je remercie Catherine Guillaumin et Samuel Renier pour leur bienveillance discrète,  
leur accompagnement juste et émancipateur.

Je remercie Sébastien et Iläidjah de m'avoir supportée cette année et leur souhaite  
beaucoup de courage pour l'année qui arrive !

Je remercie Elodie pour cet extraordinaire compagnonnage, pour son regard rogérien  
sur la vie et les êtres humains.

Et je remercie Charlotte Brontë d'avoir écrit Jane Eyre.

E. Moueza

## SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE 1.....	3
DU PARCOURS PROFESSIONNEL A LA PROBLEMATISATION SUR LA COHERENCE D'APPRENTISSAGE.....	3
INTRODUCTION DE LA PARTIE 1.....	4
I/ET LES QUESTIONS EMERGENT : UN REGARD REFLEXIF SUR MON PARCOUS PROFESSIONNEL.....	5
II/L'EXPERIENCE DE LA PEDAGOGIE MONTESSORI.....	14
III/POUR UNE CO-CONSTRUCTION D'UN APPRENTISSAGE COHERENT.....	25
IV/ LA COLLABORATION : LA PIERRE ANGULAIRE D'UN APPRENTISSAGE COHERENT....	33
V/UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE DE L'ACCOMPAGNEMENT.....	39
VI/ CONCLUSION DE LA PARTIE 1 ET PROBLEMATIQUE.....	45
FIN DE LA PARTIE 1.....	48
PARTIE 2 : UNE ENQUETE SUR LES PRATIQUES COLLABORATIVES D'UNE ECOLE TRADITIONNELLE FRANCAISE.....	49
INTRODUCTION DE LA PARTIE 2.....	50
I/UN ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF AVEC UN PROFESSEUR DES ECOLES.....	51
II/ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES DE L'ENTRETIEN.....	57
III/INTERPRETATIONS DES DONNEES DE L'ENTRETIEN.....	70
IV/ DISCUSSION.....	90
V/CONCLUSION GENERALE.....	97
BIBLIOGRAPHIE.....	98
ANNEXES.....	103

## INTRODUCTION GENERALE

Education, contextes politique et social sont intimement liés.

Tout au long des siècles, les régimes et réformes se sont succédés, les croyances ont évolué, les progrès ont influencé la vie des individus. Les instances dirigeantes, reflets d'une période, ont été remplacées, souvent par les armes et le sang.

Mais toujours, l'éducation a été une question centrale.

Parce que l'enjeu est crucial. Parce que ce sont les enfants d'aujourd'hui qui gouverneront demain.

Il faut donc leur remettre les clés d'un esprit critique, juste, citoyen. Il faut les éduquer pour que plus tard, ils trouvent leur place dans le monde social, pour qu'ils y apportent leur pierre, tous autant qu'ils sont.

Si les instances au pouvoir sont anti-démocratiques, alors elles n'auront de cesse de transmettre à une classe sociale définie les clés du savoir pour assujettir les autres.

Si au contraire, elles tendent vers une démocratie, alors le savoir aura pour but de permettre à chacun de se valoriser, de progresser et de contribuer à un vivre-ensemble fort.

Effectivement, l'éducation revêt un enjeu politique et social mais il s'agit surtout d'un investissement du passé sur l'avenir. C'est affaire de transmission des valeurs humaines. C'est affaire d'émancipation et de liberté. C'est affaire de citoyenneté.

Dès lors, les Sciences de l'Education prennent tout leur sens.

Et la question du comment accompagner l'apprenant également.

Chaque bouleversement socio-politique a apporté de nouvelles idées, d'autres façons d'apprendre, de se former, d'accompagner. Et chaque pédagogue, en son temps, a fait avancer l'Education.

De nos jours, plusieurs alternatives s'offrent aux éducateurs.

Mais il leur appartient de construire leur accompagnement selon leur prisme de valeurs et de représentations du monde.

En effet, l'éducateur offre ses représentations à l'apprenant autant qu'il en reçoit et c'est ensemble qu'ils construisent un apprentissage cohérent pour l'apprenant.

De ce fait, quel que soit la place qu'il choisit, jamais il ne doit perdre de vue que les objectifs le dépassent, qu'il agit pour une société démocratique forte en permettant à un autre individu en construction (l'enfant) ou pas (l'adulte ou alors en construction de son identité professionnelle) d'être acteur de son apprentissage.

Etre acteur de son apprentissage revient à détenir la capacité d'agir sur sa vie, sur la voie que l'on désire emprunter, construire : c'est s'assurer de son autonomie.

PARTIE 1

DU PARCOURS PROFESSIONNEL A LA  
PROBLEMATISATION SUR LA COHERENCE  
D'APPRENTISSAGE

## INTRODUCTION DE LA PARTIE 1

Nous évoluons dans plusieurs sphères de vie (sociale, amicale, familiale, professionnelle, scolaire...) et vivons dans une alternance naturelle.

Chaque partie contribue à notre compréhension du monde et surtout détermine notre façon d'apprendre.

C'est de cette alternance naturelle et de notre manière de la comprendre que nous tirons des savoirs expérientiels.

De ce fait, pour asseoir une cohérence d'apprentissage, nous pensons que l'éducation devrait s'appuyer sur toutes les sources de savoir des apprenants et ce, même si ledit savoir se construit en dehors du milieu de formation.

Dès lors, tous les acteurs devraient collaborer pour permettre l'intégration des savoirs, assurer « l'actorialité » des apprenants et de ce fait, leur prise d'autonomie.

Le mot « cohérence » vient du latin *cohaerens*, de *cohaerere* : être cohérent.

Co ensemble/ avec, et haerere, être attaché.<sup>1</sup>

La cohérence signifierait donc « être attaché ensemble. »

Ainsi, un apprentissage cohérent comprendrait diverses facettes, compartiments, attachés ensemble de façon à former un tout compréhensible, logique.

C'est l'objet de ce mémoire et nous allons tenter de le développer.

Tout d'abord, nous expliquerons les questionnements soulevés par notre parcours professionnel.

Puis, à travers un regard réflexif, nous problématiserons ces questionnements qui formeront alors le cœur du mémoire.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire Littré



## **I/ ET LES QUESTIONS EMERGENT : UN REGARD REFLEXIF SUR MON PARCOURS PROFESSIONNEL**

J'anime des ateliers d'écriture, je suis écrivain et je forme des personnes qui préparent un diplôme de la petite enfance à la question du livre jeunesse. Ces activités sont liées, elles répondent toutes d'une certaine vision de l'accompagnement, d'une volonté d'insérer la collaboration dans les projets. Et elles questionnent toutes le rôle sociétal de l'éducation et de la formation.

Dans ce chapitre 1, j'explique comment mes questionnements naissent de mon expérience professionnelle avant de commencer le Master 1 Sciences de l'Education et de la formation à l'Université François-Rabelais de Tours.

Puis, je développe les raisons qui m'ont poussée à faire un stage dans une école alternative et les constats que j'en ai tirés.

### ***1/Eduquer***

Eduquer est un maillon du système social.

Transmettre ce que l'on sait, ou la manière dont on l'a su. Parce que l'homme existe avec et par l'autre. Pour survivre, il y a donc transmission d'une génération à l'autre, d'une société à une autre.

C'est ce que je tente de faire quand je suis professeur des écoles, éducatrice socio-culturelle ou animatrice d'ateliers d'écriture.

Mais transmettre soulève la question du comment transmettre ? Comment l'autre peut-il prendre ou créer les outils nécessaires pour se révéler à lui-même et donc apprendre ?

#### **1.1/Eduquer : un passage de relai**

Depuis longtemps, j'ai compris que j'avais besoin de me confronter à l'autre, que j'avais besoin de participer à un tout. J'ai donc eu diverses activités professionnelles.

Mais elles n'ont jamais été éloignées de mes préoccupations profondes, de mes questionnements.

Ainsi, j'ai été tout à tour éducatrice socio-culturelle, professeur des écoles remplaçante, assistante d'éducatrice de jeunes enfants.

Je voulais transmettre, non pas ce que j'avais reçu, mais ce que j'avais compris de ce que j'avais reçu, à d'autres personnes. Ces autres personnes étaient des enfants. Parce qu'au moment où ma vie professionnelle débutait, j'étais moi-même assez jeune et l'idée ne m'a pas traversé de former des adultes.

En me retrouvant dans ce contexte particulier, les questions ont surgi, certaines assez violemment.

Ainsi, je ne suis restée que deux semaines professeur des écoles ! Impossible de gérer un groupe-classe : je n'avais aucune autorité ! Je ne me positionnais quasiment jamais devant la classe ! J'avais beaucoup de difficultés à « faire comme si les élèves ne savaient rien ». J'essayais toujours de construire le cours à partir de ce qu'ils savaient déjà. J'étais désolée de les voir assis toute la journée !

Expérience compliquée où je me suis demandé si éduquer un enfant revenait à lui fournir des savoirs sans lui demander son avis, sans jamais changer sa posture, sans se poser des questions... Trop de doutes pour la hiérarchie !

Eduquer pour moi, est affaire de transmission. Mais pas de savoirs. Du moins, pas de façon systématique. Le savoir, on le cherche, on le trouve. Mais *comment* l'utiliser, si personne ne l'apprend, le futur risque de se compliquer.

Je voyais l'éducation comme un sac de billes. J'apporte celles que j'ai et l'enfant m'explique celles qu'il a déjà. Puis, on compare nos sacs. Evidemment, je suis sensée avoir plus de billes que lui. Mais les surprises sont permises. Et surtout, c'est selon les billes qu'il a que je vais lui en proposer d'autres.

Bien entendu, quand j'ai expliqué ma métaphore à la directrice, elle n'a pas été particulièrement ouverte à l'idée. Je devais suivre le programme, un point c'est tout. J'ai continué ma route professionnelle en me demandant comment l'adulte devait se positionner pour que l'enfant puisse acquérir le savoir dont il avait besoin. Pour que cette transmission de savoirs, de billes, ait un sens.

## **1.2/Eduquer : une condition d'existence**

Pleine de questions, je suis devenue assistante d'éducatrice de jeunes enfants. Mais là... ce cadre rigide autour du jeune enfant !

Je me revois encore, lisant face à une petite fille de deux ans, sans commenter les images ou le texte. Puis, je tournais la page en silence. C'était la règle : comme personne ne sait ce qui se passe dans la tête d'un jeune enfant, il ne fallait pas que l'adulte l'influence avec ses représentations.

Evidemment, pour moi, il s'agissait d'hérésie communicationnelle ! Puisqu'à mon sens, le livre est support de relation, de communication, de mise en mots. Alors, laisser l'enfant seul face à ces images qui peuvent ne rien représenter pour lui si on ne les met pas en mots, était insupportable.

En parlant à la directrice de cette halte-garderie, elle m'a expliqué qu'il fallait laisser l'enfant « être » sans l'influencer.

J'avoue avoir longtemps cherché à comprendre ce qu'elle voulait dire par là. Cette explication allait à l'encontre de la manière dont je percevais l'éducation du jeune enfant. Je ne comprenais pas comment un enfant allait comprendre le monde qui l'entourait sans le concours des autres.

La halte-garderie n'était-elle pas un lieu de socialisation ? Etre en société, avec ses pairs, apprendre à communiquer, aller vers l'autre, se confronter à différents points de vue ?

L'homme est un être social. Eduquer participe à sa survie. De générations en générations, les informations utiles sont transmises, apprises pour que l'homme continue à prospérer, s'adapter.

Sans éducation, c'est une chaîne de transmission qui se rompt, c'est surtout hypothéquer le futur des générations futures.

Bien sûr, j'ai un point de vue occidental, du XXI<sup>ème</sup> siècle. Mais pourquoi certains pays se battaient autant pour augmenter la scolarisation de leurs enfants si ce n'est pour l'assurance que la génération future aura tous les tenants et les aboutissants qui lui permettront de s'adapter, de s'insérer ?

Mes diverses expériences n'ont fait que renforcer mes convictions : pour moi, l'homme est reconnu homme par les hommes et c'est ensemble qu'ils créeraient un système de vie cohérent.

Au lieu de m'entêter dans des voies professionnelles qui me renvoyaient à d'incessantes interrogations, j'ai préféré entrer dans un processus formatif.

J'ai donc passé un DEJEPS de Coordinateur d'équipes... que je n'ai pas utilisé. Du moins, pas concrètement. Ce diplôme m'a tout de même aidé à faire face à un besoin que j'avais depuis toujours : écrire. Il était temps d'y répondre.

## **2/Ecrire**

Ecrivain, c'est une vocation. Peut-être justement est-ce une manière de m'approprier mes expériences, mon vécu ? Une manière de le comprendre, de l'accepter pour mieux le dépasser ?

Dans la publication, il y a une sorte d'impudeur : on dévoile une partie de soi, la plus mystérieuse.

D'un autre côté, l'envie de transmettre est impérieuse.

Je me dis que cette histoire, aussi singulière soit-elle, fera écho chez l'autre. Que peut-être ma vision d'une situation, ma mise en mots, trouvera une résonance ? En écrivant, je livre la façon dont je perçois le monde. Ce n'est qu'une facette ; et toutes les facettes comptent.

### **2.1/ Une collaboration soi/monde**

Qu'est-ce que l'écriture sinon partager une représentation<sup>2</sup> subjective du monde ?

Selon moi, il s'agit en fait d'une collaboration soi/monde où le monde donne à voir et où l'écrivain interprète selon son filtre.

Dans ma manière d'appréhender l'écriture, l'idée de la collaboration existe ; le sentiment de construire des représentations que je tente de mettre en mots.

---

<sup>2</sup> Les représentations mentales sont les images mentales qu'une personne se fait d'une situation (réalité) interne ou externe (d'un point de vue constructiviste)

Il s'agit au départ, d'un besoin impérieux. J'écris depuis toujours. Je transforme, remodèle, ce que le monde offre à voir et j'en propose ma vision, née de cette co-influence entre l'extérieur (monde) et l'intérieur (soi).

Il existe des collaborations interindividuelles dans le travail d'écriture.

Ainsi, pour mon premier livre, ai-je fait appel à une illustratrice. Ce livre était destiné aux enfants à partir de trois ans, donc non lecteurs. Les images revêtaient une plus grande importance que les mots.

J'avais écrit le texte, je savais comment l'agencer mais je devais collaborer avec un autre professionnel pour les images. Cette première collaboration s'est déroulée avec... difficulté. D'emblée, l'illustratrice et moi ne nous positionnions pas de la même manière.

D'une part, j'apportais un projet presque clé en main auquel elle devait non seulement adhérer mais également apporter une contribution personnelle.

D'autre part, elle avait besoin d'être guidée, encadrée.

Ce fut compliqué d'expliquer que j'attendais qu'elle propose sa vision du texte en images. Puis, nous discuterions ces propositions pour les ajuster au mieux. Si je la guidais, alors elle ne proposait plus une vision personnelle... Certes, j'avais quelques conditions d'ordre graphique. Mais à part ça... Avec le recul, je comprends que nous n'avions pas les mêmes objectifs, que peut-être mes attentes n'avaient pas été formulées clairement et donc le contrat n'avait pas été compris.

Des objectifs communs pour une collaboration s'avéraient nécessaires. Une personne partageant certaines valeurs aussi... Qu'à cela ne tienne ! Le livre a été publié et je me suis empressée de renouveler l'expérience avec un autre illustrateur.

Malgré la première expérience, je préférais travailler en collaboration pour ce genre de projet. J'appréciais l'apport de l'autre, ses idées et représentations différentes des miennes. J'aimais assister à cette traduction du texte en images. Et plus que tout, j'adorais confronter mes représentations à celles de l'autre !

Par contre, une telle collaboration, même si je suis seule porteur du projet, ne signifie en rien à mes yeux que je doive dire à l'autre ce qu'il doit faire et comment. Si je fais appel à lui, c'est bien pour échanger, confronter et aboutir à un projet riche des deux représentations.

Auquel cas, je me contenterai de faire les illustrations (j'en ai les capacités).

Quand je dois expliquer, encadrer, la relation me paraît asymétrique et perd de son intérêt, du moins à mes yeux. Dans un cadre professionnel, j'estime que tous les protagonistes se situent sur un pied d'égalité. Et que c'est à égalité de représentations qu'on enrichit un livre jeunesse.

## **2.2/Un acte solitaire, une visée collective**

J'écris seule. Même quand il s'agit d'un texte à plusieurs mains, chacun écrit sa partie, seul.

Pour moi, écrire signifie être seul face à soi-même ; ce qui peut sembler assez violent puisqu'aucune page blanche ne permet de se cacher.

C'est donc une confrontation avec ce que l'on veut dire, comment on veut le dire et pourquoi on veut le dire.

Mais, si cette partie est solitaire, l'écriture n'a pas de visée solitaire.

Excepté pour l'écriture d'un journal intime. Et encore... je me suis toujours demandée pourquoi les journaux intimes étaient aussi... voyants ! Il est inscrit sur la couverture « Journal intime » comme une invitation à le lire ! Et peut-être, est-ce le cas.

Si une adolescente pose son journal intime sur sa table de chevet, comment sa mère résistera-t-elle aux pensées de sa fille ? D'ailleurs, ne l'aurait-elle pas posé là pour qu'il soit lu, évitant ainsi une conversation trop frontale ? Sa mère adaptera son comportement sans dire à sa fille qu'elle a transgressé et la fille comprendra implicitement que sa mère l'a lu.

Si tel n'est pas l'objectif, il vaut mieux cacher le journal ! Ou lui trouver un format plus humble...

Tout cela pour dire que l'écriture est communication : entre soi et soi, entre soi et l'autre, entre soi et le collectif. On écrit pour être lu, pour partager une vision du monde. Pour l'offrir même. Pas dans un but prétentieux de l'ego (ce serait trop simple) mais dans une envie de faire découvrir à l'autre comment on a compris, interprété telle facette du monde, de l'existence. Pour que cette interprétation apporte un éclairage supplémentaire, pour qu'elle serve au groupe.

D'ailleurs, c'est bien pour cela que je lis autant ! J'ai besoin de savoir, de comprendre ce que l'autre a vu, comment il l'a compris, articulé en un tout cohérent, en corrélation avec son existence, son monde interne et externe. Cela m'aide à comprendre mon propre monde.

Evidemment, l'écriture est solitaire. Mais si elle conscientise cette partie de nos représentations du monde jusqu'alors implicites, elle a une visée de partage quand elle est publiée. On écrit de soi, pour soi et l'autre, puis pour les autres.

Pour soi parce que l'on apprend de soi au travers de l'écriture et pour l'autre parce qu'on offre cette vision au collectif.

Il y a cette question d'apporter sa part au monde.

En définitif, même si l'acte d'écrire est solitaire, sa naissance est le fruit d'une collaboration et sa visée, sociale.

### ***3/Former***

Bien que les adultes aient acquis une base expérientielle, tous se doivent de s'adapter.

Eduquer/former.

Les buts semblent les mêmes : adaptation, évolution, création d'une société, du collectif, du vivre-ensemble. A ceci près qu'un adulte entre dans un processus formatif à un moment charnière, à un carrefour expérientiel, professionnel et privé.

J'ai été approchée par une coordinatrice d'un centre de formation pour adultes peu après la publication de mon premier livre jeunesse. Elle cherchait un formateur avec des connaissances sur la réalisation d'un livre jeunesse et son utilisation. J'ai accepté, tout en appréhendant de me retrouver devant des adultes en reprise professionnelle.

#### **3.1/Le cas particulier de l'adulte : pourquoi entrer en formation**

N'ayant aucune expérience en matière de formation des adultes, j'ai pris comme base mon expérience avec les enfants.

J'ai préparé un contenu dynamique qui permettrait le plus de dialogue possible entre les stagiaires. Je me disais, pour me convaincre, que si cette façon de me positionner

avait déplu dans un cadre scolaire, il conviendrait probablement à un cadre de formation.

Mon premier constat en me retrouvant devant ce groupe de stagiaires qui préparaient un CAP Petite Enfance, fut qu'ils étaient tous en reconversion professionnelle.

Tous se retrouvaient à un moment de leur vie où LA question se posait. Celle qui vous taraude au point que vous ne pouvez plus y échapper, à moins d'agir.

C'était une chance que je n'étais pas formatrice référente parce que je doute que j'aurais su les accompagner correctement.

Ces personnes venaient de faire des choix parfois radicalement différents de leur vie quotidienne. Elles avaient risqué d'abandonner un métier peu valorisant mais stable pour répondre à ces interrogations.

Impossible de rencontrer ces questions existentielles chez l'enfant : c'est l'expérience de vie, de métier qui modèle la question.

Je n'avais pas affaire à des enfants mais à des adultes qui pour certains, avaient une expérience bien plus riche que la mienne.

J'ai dû trouver un moyen d'atteindre les objectifs affichés par la formation tout en prenant en compte leurs objectifs personnels : ils voulaient décrocher leur CAP sans faire l'impasse sur ce qu'ils avaient vécu jusque-là et qui les avait façonnés.

Et franchement, leur dire quoi faire et comment le faire auraient été parfaitement incongru. Il fallait que je me positionne de telle façon pour que tous soient respectés dans leurs besoins et leurs expériences.

En acceptant cette formation, je ne connaissais pas les méthodes de formation pour adultes, je me suis donc positionnée comme un membre à part entière. J'ai accepté de ne pas tout connaître et de les laisser livrer ce dont ils avaient besoin. Après tout, ils se connaissaient mieux que je ne les connaissais ! Ils étaient mieux placés pour cibler leurs propres objectifs, avec une aide de mise en mots de ma part.



#### ***4/ En conclusion...***

Mon expérience d'éducatrice et d'écrivain ont une visée sociale. Mais je ne savais pas encore bien l'expliquer et surtout, à part écrire des livres, je ne savais pas comment l'utiliser.

Au moment où je commence le Master 1 de Sciences de l'éducation et de la formation à Tours, plusieurs questions autour de l'éducation, voire de la formation ont émergé : la collaboration pour un engagement social, l'accompagnement et la posture des différents protagonistes (les formés, les formateurs), l'importance des savoirs formels, la question de la construction d'un plan de formation qui ait du sens...

Je m'inscris à cette formation, curieuse de ce que je vais y découvrir et ravie d'avoir enfin l'opportunité de travailler des questions qui m'empêchent d'avancer dans ma vie professionnelle (en tant qu'éducatrice).

## **II/ L'EXPERIENCE DE LA PEDAGOGIE MONTESSORI**

En commençant le Master 1 Sciences de l'éducation et de la formation, j'ai décidé d'entrer un stage dans une école Montessori.

La pédagogie, créée au début du XXème siècle, est alternative.

Je montrais un grand intérêt à découvrir d'une part, comment les éducateurs d'aujourd'hui l'adaptaient et d'autre part comment réussissaient-ils à préparer des enfants à la vie collective.

Il me semblait que cette opportunité me permettrait de répondre à mes questionnements sur la place des acteurs de l'éducation, la visée sociale et le sens d'un apprentissage.

Dans un premier temps, je présenterai Maria Montessori et sa pédagogie.

Dans un second temps, je mettrai en exergue les constats (tirés de mes observations lors du stage) et les questions qui en émanent.

### ***1/ Maria Montessori : de la médecine au développement du potentiel humain***

#### **1.1/ Une pédagogie liée au courant de l'Education nouvelle**

L'Education Nouvelle est un courant pédagogique qui s'est développé en opposition à l'Education Traditionnelle, prenant pour appui un glissement paradigmatique, et qui met l'apprenant au cœur de son apprentissage.

S'il a pris son essor au début du XXème siècle, Rousseau avec *l'Emile ou De l'Education* (1762) en a fait émerger les idées principales. Bien entendu, les concepts de cette pédagogie particulière n'ont pas attendu Rousseau pour être défendus par d'autres pédagogues.

Mais, il faut des contextes particuliers pour qu'ils fassent écho et qu'ils soient développés.

L'Education nouvelle part du postulat que l'apprenant doit devenir acteur de son apprentissage. De Dewey, à Decroly sans oublier Pestalozzi, Freinet ou Montessori, tous ont prôné la nécessité de l'expérience personnelle, du faire par soi-même pour dégager du savoir.

Toutefois, les pédagogies nouvelles ne rejettent pas le contenu du programme académique (les matières : mathématiques, langues, histoire...) mais la manière de le transmettre. La pédagogie active se base sur la motivation de l'apprenant, ses intérêts personnels pour qu'il construise son apprentissage.

Au début du XXème siècle, tous ces pédagogues n'ont pas les mêmes objectifs. Pour John Dewey, l'enfant apprend en faisant : l'expérience est au cœur de la formation. L'idée que l'école a vocation à l'insertion sociale est aussi très importante. Freinet, très inspiré par Dewey, le rejoint sur l'importance de l'expérience qu'il appelle : le tâtonnement expérimental. Freinet invente le concept de l'école coopérative où l'enfant participe, collabore, co-construit le projet de la classe. Les enfants créent le projet éducatif et ainsi développent leur esprit de solidarité alors même que l'apprentissage de la citoyenneté se renforce.

Jean-Pierre Boutinet et sa pédagogie de projet a fortement influencé Freinet. Mais, il faut souligner que Célestin Freinet était communiste : le partage des tâches, la collaboration, étaient essentiels.

Maria Montessori, pour sa part, invente une pédagogie qui permet de développer l'autonomie de l'enfant. « *Apprends-moi à faire seul.* » phrase célèbre de la pédagogue résume bien sa méthode.

Maria Montessori naît en Italie nouvellement réunifiée en 1870. Très tôt, elle manifeste un vif intérêt pour les sciences et devient la première femme d'Italie à décrocher un doctorat en médecine en 1896.

Sa thèse portant sur un sujet psychiatrique la prédispose à travailler avec les enfants « retardés » à la clinique psychiatrique de l'Université de Rome. Choquée par la manière dont les enfants sont traités, elle entreprend de renouer un dialogue, une relation avec eux, de les respecter comme êtres humains à part entière.

Ces enfants vont se présenter aux côtés d'enfants « normaux » à l'examen de fin d'études italien et le réussiront. Maria Montessori explique alors que la cause de leur retard n'est pas tant médicale que psychique.

Le médecin s'intéresse alors aux enfants « normaux » en se demandant ce qui freinerait leur apprentissage et leur épanouissement. En 1907, elle ouvre la première « Maison des Enfants » après que le gouvernement lui ait demandé d'instruire des enfants âgés de 3 à 7 ans d'un quartier pauvre de Rome, San Lorenzo.

La Maison des Enfants devient alors un laboratoire d'expérimentation pédagogique et c'est à ce moment qu'elle met en place le matériel utile à sa pédagogie.

La vision de Maria Montessori est étroitement liée avec le contexte historique dans lequel elle baigne et son expérience personnelle.

En effet, Montessori est la première femme médecin d'Italie : pour accéder à son rêve, elle a dû subir railleries, réticences, oppositions (même son père ne l'approuve pas).

Elle tire de cette expérience une conclusion qui ne la quittera jamais : chaque être humain doit pouvoir s'épanouir selon ses possibilités et sa volonté. Il s'agit d'un droit inaliénable dont le socle est le respect même de la personne dans son unicité.

Montessori sera une fervente défenseuse pour les droits des femmes. Surtout, sa pédagogie sera le reflet de cette pensée : l'épanouissement de chacun doit être visé.

Chaque être humain a le droit d'exiger un bien-être psychique et physique et développer toutes ses capacités.

D'autre part, Maria Montessori a vécu les deux guerres mondiales qui l'ont profondément affectée. Elle en a tiré un profond besoin de paix.

Montessori dépeint donc la nécessité d'épanouissement psychique et physique de chaque individu afin qu'il s'insère paisiblement dans la société : s'il est respecté enfant (dans toute son unicité), il ne développera pas d'agressivité et de frustrations inutiles, terreau certain pour un des guerres intestines.

Il faut souligner que cette pédagogie, créée dans un contexte particulier, est en accord avec les questions de son temps (début du XXème siècle) : les guerres, les régimes totalitaires, les droits sociaux.

Bien que l'épanouissement de l'individu reste au centre des préoccupations éducatives contemporaines, nous évoluons dans une nouvelle ère : celle du numérique, des médias communicationnels, des changements sociétaux profonds, du terrorisme.

Les hommes d'aujourd'hui, les citoyens du XXIème ont donc des besoins directement liés à leur contexte de vie.

Il conviendrait de s'en souvenir avant d'essayer d'appliquer sans l'adapter une méthode pédagogique élaborée il y a un siècle. Car si les fondements et les valeurs restent inchangés, il vaut mieux être prudent sur la manière de les transmettre aujourd'hui et se demander avant de les présenter s'ils répondent à un besoin de l'enfant de maintenant.

Cela nécessite forcément une réflexivité de l'éducateur sur cette méthode, une compréhension affûtée des préceptes de la pédagogie Montessori afin de l'adapter.

## **1.2/ Montessori, une base scientifique pour l'épanouissement du « potentiel humain »**

Maria Montessori était docteur en médecine, psychiatre et pédagogue. Sa solide base scientifique lui a donné la structure nécessaire à ses recherches sur la pédagogie.

Quand elle décrit « les périodes sensibles » de l'enfant, elle le fait d'un point de vue scientifique, même si le but est l'épanouissement global du sujet (âme, corps, esprit).

Ainsi, tout comme Piaget (Biologiste et psychologue suisse contemporain de Maria Montessori), Montessori détermine des stades par lesquels un enfant « passe » et que l'adulte doit permettre sans l'obliger.

A la différence de son homologue suisse, Montessori croit que c'est l'intérêt de l'enfant qui répond de ces « périodes sensibles ». Même si tous les enfants les traversent au cours de tranches d'âge établies (tirées des observations de Maria Montessori).

Les enfants ont « un esprit absorbant » : l'enfant absorbe les informations du milieu. A partir de ses interactions avec celui-ci, il construira sa personnalité.

Pour ce faire, l'enfant traverse des périodes particulières appelées « périodes sensibles » qui sont la manifestation de son intérêt pour une facette du milieu qui l'entoure. Les périodes sensibles sont éphémères. Si l'enfant n'y répond pas, il ne pourra pas revenir sur cette période plus tard. Il aura grandi, son intérêt se sera dissipé d'où l'importance d'un milieu riche et adéquat.

- Les 3-6 ans s'intéressent au sensori-moteur : c'est la période sensorielle. Ils apprennent le monde avec leurs mains. (Du sensoriel au concret.)
- Les 7-12 ans quittent les périodes sensibles et rentrent dans la période de l'imagination, de l'exploration du monde, de l'abstraction. C'est une période où le groupe a aussi beaucoup d'importance.
- Les 13-20 ans traversent l'adolescence, moment fragile pour la construction de la personnalité. C'est une période d'une grande créativité et il faut aider l'adolescent à la développer. D'autre part, l'insertion sociale est un objectif pour l'adolescent : il doit donc comprendre le monde qui l'entoure pour parvenir s'y épanouir. Le groupe, les pairs sont aussi très importants durant cette période.

### **1.3/Un matériel autocorrectif, un éducateur bienveillant et discret**

Pour permettre l'épanouissement qu'elle prône, Maria Montessori crée un matériel autocorrectif, encourageant l'autonomie de l'enfant et l'intégration de ses connaissances : l'erreur elle-même est source d'apprentissage. L'enfant en constatant son erreur, va comprendre comment il l'a commise et va s'autocorriger en tâtonnant. L'important étant que finalement, il conscientise son cheminement mental et en tire une expérience qui aboutira plus tard à un savoir.

L'éducateur reste un observateur bienveillant et discret. Attention, il n'est nullement passif : il intervient quand l'enfant l'exprime.

La pédagogie Montessori place l'éducateur en retrait et il n'interfère pas dans l'apprentissage autonome de l'enfant. Il est présent pour expliquer (si besoin) le fonctionnement du matériel, aider les enfants qui le sollicitent (non pas en faisant à

leur place mais en les guidant puis en s'effaçant pour les laisser expérimenter), faciliter les rapports entre enfants. Il ne se situe pas à côté de l'enfant.

### **1.4/ « Un environnement préparé »**

La place de l'adulte est très travaillée dans la pédagogie Montessori. Elle requiert un état de veille et d'éveil. Mais surtout, il leur appartient de préparer l'environnement.

Cette notion est difficile à appréhender. Il ne s'agit pas de préparer uniquement la salle d'expérimentation mais l'esprit à l'accueil.

« L'environnement préparé » signifie que tout est prêt pour accueillir l'enfant dans d'excellentes conditions mais surtout en réponse à l'intérêt manifesté.

Tout est pensé pour susciter, stimuler la curiosité de l'enfant.

Pour ce faire, il faut accueillir l'enfant dans une ambiance sereine, bienveillante, sans jugement et sans interférence de telle manière que tout concourt à son interaction, sa découverte du milieu sans que l'adulte n'ait à intervenir.

### **1.5/Une pédagogie centrée sur l'individualité**

Maria Montessori a conçu une méthode d'apprentissage pour permettre à chaque enfant de développer son potentiel, de s'épanouir complètement en respectant son individualité.

Elle faisait le pari qu'en respectant chaque être humain dans son unicité, la société composée d'êtres épanouis s'en porterait bien mieux.

Elle plaçait l'individu au centre de sa pédagogie : les individus à part entière formaient le corps social sans que celui-ci ne prenne le pas sur la personne. Le groupe social n'était pas une entité à part entière.

Il serait faux de dire que la pédagogie Montessori n'a pas de visée sociale puisque c'est ce bien-être personnel qui participe du bien-être social.

Mais l'inverse n'est pas développé. Le groupe ne participe pas forcément au bien-être de l'individu. Ou alors partiellement. Tout part donc de l'individu et de son épanouissement.

De plus, il serait faux d'affirmer que cette pédagogie ne prend pas en compte l'apprentissage comme un système.

En effet, c'est bien de l'interaction entre le sujet et son milieu que naît une expérience. Cela préfigure une pédagogie fondée sur l'interdépendance enfant/milieu/groupe (sociétal, familial, amical...)

Simplement, encore une fois, la base de ce système repose sur l'individu.

Comprendre la pédagogie Montessori, c'est comprendre ce précepte : l'individu, ou plutôt les individus porte la société (non l'inverse). L'un ne se nourrit pas forcément de l'autre.

## ***2/ Un stage dans une école Montessori***

J'ai choisi de faire un stage dans une école Montessori, au sein du groupe des 6/12ans car la pédagogie m'intéressait.

J'aimais l'idée du respect du rythme de l'enfant et du positionnement de l'adulte, non intrusif.

J'appréciais que l'enfant aille au-devant de ses intérêts et réponde à ses questions en expérimentant.

Je connaissais les lieux, j'y avais déjà animé bénévolement des ateliers d'écriture. Surtout, j'avais là une occasion de creuser, grâce à cette pédagogie alternative, les questions qui me taraudaient déjà sur le travail de groupe, la collaboration, la manière d'éduquer, le positionnement de l'éducateur.

La pédagogie Montessori m'offrait là un angle de vue différent sur l'apprentissage que l'expérience que j'en avais.

De plus, j'étais curieuse de voir en quoi la mise en place d'ateliers collectifs influencerait sur l'apprentissage des enfants, au sein d'une pédagogie alternative.

Ma mission consistait à animer quatre ateliers d'écriture de groupes de 6 enfants. Les enfants participaient pour apprendre à construire leurs histoires.



## **2.1/ Le contexte**

Cette école alternative est implantée en plein centre d'une ville moyenne de province, dans un quartier résidentiel, que l'on qualifie de « bobo ». Aux alentours, on dénote un square et deux jardins, ce qui a son importance car l'école ne dispose pas d'une cour de récréation et les élèves se rendent au parc durant une heure à leur pause méridienne. Les groupes 3-6 ans et 6-12 ans ne sortent pas aux mêmes horaires.

L'établissement dispose deux grandes salles contiguës, séparées par une porte. Chaque salle abrite un groupe mais il n'est pas rare que des interactions se fassent entre les deux salles.

Diane<sup>3</sup>, l'éducatrice des 6-12 ans (et ma tutrice), est aidée par une aide-éducatrice et une jeune fille en service civique (qui s'occupe notamment de l'aide à la lecture).

Au moment où je commence ce stage, Diane entre également en formation : elle poursuit un cursus en vue de décrocher un Diplôme d'Aptitude aux Etudes Universitaires (DAEU).

## **2.2/Le groupe des 6-12 ANS**

En réalité, les enfants ont entre 5 et 10 ans. Dès qu'un enfant maîtrise la lecture et s'engage dans l'écriture, il intègre le groupe des 6-12 ans, sauf bien sûr s'il n'est pas prêt à le faire

Il s'agit d'un groupe de 22 élèves dont :

- 5 sont déclarés à Haut Potentiel
- Environ 10 présentent des troubles dus à une phobie scolaire, une dyslexie ou un trouble de l'attention

## **2.3 /Les groupes d'écriture**

Ces groupes ont été créés en fonction des âges et des affinités des élèves.

---

<sup>3</sup> Les noms des personnes et des lieux sont anonymes

J'anime quatre groupes de niveaux d'écriture et d'intérêt différents formés de 5 à 6 enfants.

Les enfants peuvent dessiner pour étayer leur histoire ou partir du dessin pour écrire.

Le sujet peut être libre ou imposé (en laissant une certaine souplesse).

L'atelier dure de quarante-cinq minutes à une heure.

Chaque groupe passe deux fois par semaines.

Ces ateliers se déroulaient dans le bureau de Diane, une pièce de taille moyenne, fermée d'une porte vitrée. Il arrivait que l'effervescence des ateliers dérange la vie de la classe contigüe.

Ma posture différait de celle des éducateurs de l'école : j'étais beaucoup plus proche des enfants, j'instaurais le dialogue, redynamisais le groupe, posais des questions pour faire émerger des savoirs. (Je n'essayais pas d'adopter une posture d'un éducateur Montessori car je n'avais pas suivi la formation).

## **2.4/Des observations naissent des questionnements**

Dès les premières semaines, les interrogations ont surgi. L'enthousiasme particulier pour ces ateliers était saisissant. La question du pourquoi s'est vite posée.

Je me suis rendue compte que je proposais une activité en groupe dans une école où l'apprentissage est majoritairement individuel.

Et qu'il y avait peut-être là, quelque chose à creuser autour du travail commun.

### **2.4.1/ La Question du travail en groupe**

En animant ces ateliers, j'ai observé que les petits groupes permettaient aux enfants d'exprimer des émotions qu'ils ne pouvaient pas exprimer en grand groupe.

En effet, le groupe exacerbe les comportements et sentiments inconscients des participants ou les inhibe. Or, chacun écrivait son histoire dans cette école, un peu séparément.

Les enfants sont seuls face à leur apprentissage.

Mais dans les ateliers d'écriture, ils travaillent en groupe. Chacun son histoire mais les échanges entre pairs servent de support aux histoires écrites.

*Travailler ensemble pour permettre de confronter ses idées, ses représentations. Les processus d'apprentissage seraient-ils facilités si on introduisait des travaux communs ?*

#### **2.4.2/ La question de la cohérence**

Les ateliers d'écriture avaient comme base l'expérience de l'enfant et les liens qu'ils créaient pour écrire.

Mais une fois cet atelier terminé, l'élève reprenait des activités sans lien avec ce qu'il venait de faire. Cet atelier représentait un îlot d'apprentissage.

De plus, le contenu pédagogique de l'atelier s'articulait autour du travail de l'écriture d'une histoire cohérente.

Il y avait un effet miroir entre ce que les élèves vivaient et ce qu'ils devaient écrire. Mais sans mise en mot.

Cet apprentissage personnel, presque solitaire d'une part et ces ateliers collectifs d'autre part, ne semblaient pas antinomiques mais dialogiques.

Pourtant, il n'y avait pas de mise en mot. Ces ruptures incessantes m'apparaissaient incohérentes, comme si loin de participer à la construction d'un apprentissage, elles le morcelaient.

*Comment proposer une pédagogie cohérente ? Quels en étaient les critères ?*

#### **2.4.3/ Les sphères de vie et l'expérience**

De ce questionnement sur la cohérence d'apprentissage ont découlé d'autres questions. Notamment sur la prise en compte du vécu de l'enfant hors de l'école, sur ce que j'ai appelé « l'alternance de vie ». Très vite, j'ai constaté que les diverses expériences des enfants, s'invitaient pendant les ateliers d'écriture.

C'était d'ailleurs de ces expériences là qu'ils tiraient l'inspiration nécessaire pour écrire.

Il m'a semblé alors indispensable d'utiliser toutes leurs expériences comme ressources, y compris celles de la sphère du grand groupe de la classe ou la sphère familiale.

Pour ce faire, j'avais besoin de communiquer avec les autres acteurs de la vie des élèves pour articuler au mieux des ateliers qui auraient un sens pour eux.

*Comment se déroulaient les échanges avec les parents ? Connaissaient-ils le projet pédagogique ? S'investissaient-ils dans cette pédagogie alternative ? La pratiquaient-ils chez eux ?*

*Comment l'enfant se représentait-il l'école, le monde ? Et les autres activités ?*

#### **2.4.4/ De la collaboration**

Apprendre à s'ajuster, faire des compromis, écouter, échanger. Définir un objectif commun.

Mes observations lors des ateliers montraient une motivation plus marquée lorsque les élèves se trouvaient confrontés aux représentations de leurs pairs. Pour autant, collaborer semblait compliqué, comme si c'était une compétence à apprendre.

Dans tous les cas, la question de la collaboration pour un apprentissage cohérent se posait ; la question de la place faite à la collaboration et son importance. La collaboration sous toutes ses formes : entre professionnels, entre parents et professionnels, entre professionnels et enfants.

Avoir des objectifs communs et non pas seulement individuels pour faire avancer un groupe. Se confronter avec ses pairs et comprendre que chaque personne possède ses propres représentations du monde. S'exercer à la citoyenneté. Créer des articulations entre différents domaines : créer des liens.

*En quoi la collaboration participait-elle de la cohérence d'apprentissage ?*

Les objectifs sociaux, la relation à l'autre dans un processus d'apprentissage, la collaboration, la place de l'expérience : ces questionnements sont le point de départ d'une réflexion de plusieurs semaines autour de la cohérence pédagogique.

### III/ POUR UNE CO-CONSTRUCTION D'UN APPRENTISSAGE COHERENT

Le mot « cohérence » vient du latin *cohaerens*, de *cohaerere* : être cohérent. Co ensemble/ avec, et haerere, être attaché.<sup>4</sup>

La cohérence : être attaché ensemble.

Un apprentissage cohérent comprendrait donc diverses facettes, compartiments, attachés ensemble de façon à former un tout compréhensible, logique.

Dans ce chapitre du mémoire, nous tenterons de cibler ces fameuses facettes qui, au regard de nos questionnements, concourent à un apprentissage cohérent.

#### *1/ Faire l'expérience (de) et Avoir de l'expérience*

L'expérience joue un rôle fondamental dans l'apprentissage. Elle est à la fois le départ et l'arrivée, et se nourrit d'elle-même.

Aucun être humain ne peut se targuer d'être une « *tabula rasa* ». Tout fait expérience puisque nous vivons. Et nous nous appuyons sur cette expérience (positive ou négative) pour apprendre, pour nous adapter à notre contexte.

L'éducation, pour proposer des savoirs compréhensibles, se base forcément sur ce que l'apprenant sait déjà, a déjà expérimenté. On ne construit pas de savoir sur du « vide » mais bien sur une base expérientielle que l'on enrichit selon un processus complexe d'interaction avec le milieu.

Pour apprendre, nous pensons qu'il faut expérimenter (s'essayer à l'expérience) puis en tirer un savoir (expérientiel), via un regard réflexif. Ce savoir va constituer l'expérience de l'apprenant (avoir de l'expérience).

Mais pour construire cette base, rien de tel que... la vie elle-même. C'est bien le monde, ce qu'il donne à voir, à comprendre, l'interaction avec lui, qui permet à cette base expérientielle de se développer.

Le monde demeure la plus grande école qui soit. Ainsi, toutes les vies (sociales, privées, professionnelles, amicale...) sont sources d'apprentissage expérientiel.

---

<sup>4</sup> Dictionnaire Littré

Nous pensons que l'expérience se forge dans cette alternance de vie au travers d'un regard réflexif des acteurs concernés.

C'est cet angle de l'apprentissage que nous allons développer dans la première partie du chapitre 2.

### **1.1/ Qu'en dit John Dewey ?**

John Dewey, philosophe pragmatiste du début du XXème siècle, crée une école-laboratoire et apporte un nouvel éclairage à la pédagogie.

Il place l'expérience au cœur de l'apprentissage. C'est bien en expérimentant (en interagissant avec son milieu) que l'apprenant forge ses compétences. Il va puiser dans les connaissances non pas pour savoir plus de choses mais pour aller plus loin dans l'expérimentation et la compréhension du monde social qui l'entoure.

Ne pas inclure l'interaction avec le monde, le contexte, l'autre, comme moyen d'apprendre revient à ôter à l'apprenant (pour ne pas dire l'homme) sa voie principale d'apprentissage.

John Dewey accompagne de futurs citoyens, capables de s'insérer dans une future démocratie où ils auront un rôle à jouer. Pour cela, il leur permet de devenir acteurs de leur apprentissage.

Mettre l'expérience au cœur de l'apprentissage signe la rupture de la dichotomie qui existait entre connaissance pure et expérience.

Pour Dewey, l'apprenant doit *faire l'expérience* de ses idées pour *avoir de l'expérience*. Tous les apprenants ont de l'expérience. Selon leur âge, elle est plus ou moins grande, plus ou moins riche. Mais même un bébé vient au monde avec une expérience intra-utérine.

Une des clés d'un apprentissage cohérent serait de prendre en compte cette expérience pour que l'apprenant expérimente et ainsi tire des savoirs expérientiels.

Mais les autres acteurs s'appuient aussi sur leur savoir expérientiel pour accompagner l'apprenant. L'objectif d'avoir de l'expérience étant de pouvoir l'utiliser à d'autres fins...

*L'expérience de l'apprenant et du formateur apparaît là comme une base à toute forme d'apprentissage.*

## 1.2/ Un peu de réflexivité

Par posture réflexive, nous entendons une capacité à mettre une situation à distance pour en tirer des interrogations, conclusions, savoirs.

Cette expérience, quand elle est menée jusqu'au bout (et lorsqu'elle ne se heurte pas aux blocages intérieurs et extérieurs), permet l'évolution des pratiques professionnelles, l'adaptation des dispositifs.

C'est Schön, pédagogue du milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, qui, en s'appuyant sur les travaux de Dewey, parle pour la première fois du praticien réflexif.

Ce paradigme fait l'effet d'une petite révolution dans la manière d'appréhender la recherche et l'accompagnement pédagogique.

Parce qu'en effet il conceptualise ce que, depuis des millénaires, le professionnel pratique : les savoirs au travers de l'expérience. Le praticien réflexif ne s'appuie pas uniquement sur les savoirs théoriques mais bien sur une pratique réflexive de ses savoirs adaptés au contexte, au centre de laquelle il se place à la fois comme sujet (c'est bien sa pratique qu'il adapte donc qu'il met en réflexion) et professionnel.

Donald Schön explique que l'on « Apprend par la formation professionnelle. »

Cet apprentissage s'opère à travers la vision du formateur de sa pratique (ou de ses savoirs explicites et tacites) et celle que lui renvoie l'apprenant du contenu de sa pédagogie. C'est la confrontation formateur/apprenant qui invite le formateur à entrer dans une démarche réflexive- et réciproquement pour l'apprenant.

Cette démarche réflexive, n'est pas uniquement pour adapter sa posture ou résoudre des problèmes en créant de nouvelles voies. Ce ne sont là que les résultats de la véritable conséquence de cette pratique : apprendre.

Quand le praticien est à la fois sujet et chercheur, il effectue un travail d'analyse de sa pratique professionnelle.

Cette analyse génère l'émergence de savoirs inconscients et la prise de conscience de la nécessité d'un changement de posture. Ce sont ces adaptations, ces modulations qui sont source de création de nouvelles voies, donc de nouveaux savoirs.

L'apprenant n'est pas seul à apprendre. L'accompagnateur, en l'encadrant, tire des savoirs de sa pratique, ajuste sa posture en fonction des objectifs de l'apprenant et ce, grâce à sa réflexivité.

De son côté, l'apprenant fera de même. Il ajustera ses demandes, articulera ses savoirs grâce à un regard réflexif.

*Le regard réflexif permet à l'apprenant de rester acteur de son apprentissage : en mettant à distance un savoir expérientiel, il l'explicite, le problématise.*

*L'apprentissage cohérent implique donc cette « réciprocité formative » dont fait mention Noël Denoyel.*

### **1.3/ Et L'alternance... de vie**

Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux différentes sphères de vie de l'apprenant et la manière dont il prend appui sur celles-ci pour co-construire ses savoirs généraux, ses connaissances.

L'alternance dont nous parlons est donc une alternance « naturelle » mais pour appuyer cette conception, nous l'étayerons avec la pédagogie de l'alternance d'André Geay. La pédagogie de l'alternance (intégrative de Geay en opposition aux alternances associative et juxtapositive) favorise l'autoformation de l'apprenant.

L'alternance intégrative permet « l'actorialité » de l'apprenant et donc une intégration des connaissances comme siennes : il va articuler savoirs expérientiels et formels pour en tirer des compétences.

Quand André Geay parle de savoirs formels, il fait référence aux savoirs acquis dans un lieu de formation.

Les savoirs expérientiels sont eux, acquis sur un terrain professionnel.

Cela dit, un apprenant peut tirer un savoir formel dans un livre et acquérir un savoir expérientiel (parce qu'il en a fait l'expérience) dans une sphère sociale de loisirs, par exemple. L'alternance demeure dans le sens où ces deux savoirs se feront de façon différente, dans des sphères différentes.

Il revient à la personne ou aux personnes (éducateurs, professeurs, formateurs) qui l'entourent de les lier, de les articuler pour en tirer un savoir cohérent.



Ce processus de l'alternance, systémique, nécessite de nombreux ajustements entre soi, l'autre, l'environnement et ses représentations. L'apprenant s'adapte aux informations internes et externes pour construire de nouveaux savoirs et, ce faisant, se révèle à lui-même.

*Nous faisons l'hypothèse qu'un apprentissage cohérent prend nécessairement en compte les différentes vies des apprenants. Grâce à son regard réflexif, l'apprenant explicite, problématise son questionnement qu'il a tiré de ses expériences.*

### **1.3.1/ Pour une construction des savoirs dans l'alternance de vie**

Dans le sens du constructivisme piagétien<sup>5</sup>, l'apprenant possède ses savoirs et représentations.

Pour en construire de nouveaux, il re-construit (phénomène de restructuration conceptuelle) la réalité en assimilant de nouveaux savoirs aux informations déjà intégrées, d'où l'importance pour l'apprenant de relier une situation didactique à une situation réelle.

L'enjeu réside dans le fait de permettre à l'apprenant de construire ses représentations.

Pour ce faire, il faut l'autoriser à remettre en question les savoirs des autres et les siens avant qu'il ne construise ses représentations. L'apprenant questionne pour trouver le sens d'une situation, il compare ses connaissances déjà présentes avec les nouvelles. Les réponses aux différentes questions posées d'une part et à la confrontation avec les autres d'autre part, participent de son apprentissage.

Une fois qu'il aura trouvé du sens (le pourquoi et le comment) d'un savoir, alors, il pourra l'assimiler comme sien.

Paul Watzlawick explique dans la *Réalité des réalités* :

---

<sup>5</sup> Jean Piaget : Psychologue et biologiste suisse du XXème siècle. « L'éclairage qu'il apporte sur l'« intelligence », comprise comme une forme spécifique de l'adaptation du vivant à son milieu, sur les stades d'évolution de celle-ci chez l'enfant et sa théorie de l'apprentissage [un apprentissage se construit en interaction avec le milieu] exerceront une influence notable sur la pédagogie et les méthodes éducatives ». Wikipédia

La première réalité (de premier ordre, expérimentale) ne dit rien de « la signification ou de la valeur de son contenu ».

C'est bien l'apprenant qui construit sa représentation de la signification de la première réalité et qui y accède.

L'alternance apparaît comme un système-interaction constructiviste entre l'apprenant, le contexte et l'accompagnateur, le formateur.

Pour permettre à l'apprenant de construire ses représentations, il faut qu'il puisse faire un pont, relier les images mentales de son action, les savoirs et son vécu.

Piaget explique qu'il existe deux cheminements cognitifs d'apprentissage :

- Réussir pour Comprendre (où l'apprenant expérimente, tâtonne et en tire une certaine compréhension)
- Comprendre pour Réussir (où l'on fournit à l'apprenant des connaissances, savoirs théoriques à appliquer ensuite : c'est le fameux paradigme des sciences appliquées).

Dans l'enseignement classique, c'est plutôt le cheminement Comprendre pour Réussir qui prévaut. Certes, au travers d'ateliers, il est possible d'emprunter l'autre chemin d'apprentissage, Réussir pour Comprendre.

Mais il existe une différence entre **faire**, qui induit un geste physique et mental (on s'appuie sur des schèmes d'action mentaux pour construire le geste approprié) et **se voir faire** (geste mental uniquement).

Toute activité présuppose une représentation du monde, une signification, une construction puis une reconstruction de schèmes<sup>6</sup> de pensée et d'action qui participent à la formation des compétences (Geay et Sallaberry, 1999).

Pour résumé, le schème est l'unité cognitive la plus simple d'une compréhension du monde, généralisable et articulable pour former des représentations ou actions plus complexes.

---

<sup>6</sup> Définition schème en psychologie, Wikipédia : Concept de Jean Piaget. « Les unités élémentaires de l'activité intellectuelles ne sont pas des sensations, des perceptions ou des actions mais des schèmes. Par exemple, le schème d'une action est l'ensemble structuré des caractères généralisables de l'action permettant de répéter la même action ou de l'appliquer à de nouveaux contenus. »

L'apprenant construit ses savoirs. La question est de savoir comment se déroule l'interaction soi/monde pour que cette construction se fasse.

*Nous avons dans l'idée de démontrer que l'importance de l'interaction, de l'articulation entre une personne, ses pairs, son contexte et elle-même est source d'apprentissage. Le prendre en compte participerait donc à la cohérence de l'apprentissage.*

## **1.4/ Lev Vygotsky et le socioconstructivisme**

Les interactions avec les pairs permettent un meilleur apprentissage puisqu'elles créent l'émulation et la distanciation nécessaires à l'individu.

Le socioconstructivisme de Vygotsky explique bien cette notion.

Lev Vygotsky (1896-1934), philosophe, psychologue et pédagogue russe a élaboré une théorie d'apprentissage, le socioconstructivisme.

En effet, Vygotsky, affirmait que l'enfant tirait de ses interactions sociales de nouveaux enseignements et qu'il apprenait en remaniant les anciens enseignements (Pensée et Langage, 1934).

Selon Vygotsky, l'enfant part de ses interactions sociales pour tendre vers l'individuel (son interaction avec le monde social apporte des clés et codes que l'enfant intègre).

Le précepte de la zone proximale de développement (ZPD) est important dans la théorie de l'apprentissage de Vygotsky : il s'agit de la prise en compte du formateur ou des pairs plus âgés (ou plus avancés dans une matière) dans l'apprentissage de l'apprenant.

Un enfant qui ne peut résoudre seul un problème de calcul par exemple, va pouvoir le faire avec l'aide l'adulte ou d'un pair plus avancé sur ce sujet.

Le formateur doit donc prendre en compte la dynamique du groupe de formation pour permettre à tous les apprenants de rentrer dans leur formation (individuellement et collectivement).

*En nous appuyons sur la théorie constructiviste de Lev Vygotsky, nous sommes parvenus à la conclusion que le groupe en général et les pairs en particulier sont des clés essentielles dans un dispositif de formation, quel qu'il soit.*

### **1.5/ En conclusion...**

Un apprentissage se co-construit avec plusieurs acteurs, avec plusieurs sphères de vie. Pour attester de son efficience, il nous semble important de prendre en compte plusieurs paramètres :

- L'expérience de l'apprenant (et même celle des formateurs puisque c'est aussi avec elle qu'ils accompagnent)
- L'expérimentation de l'apprenant pour parvenir à créer de l'expérience (avant de le transformer en savoirs)
- Les différentes sphères de vie des acteurs (l'alternance de vie), le contexte
- L'échange, les interactions (à visée formative mais il est un peu tendancieux de le souligner car tout échange peut se déclarer source de formation) ) entre les pairs et les formateurs
- La réflexivité des acteurs engagés dans le processus de formation

Pourtant, nous pensons que sans une pratique collaborative, ces paramètres restent des îlots stériles.

La cohérence aussi se joue à ce niveau : la capacité des acteurs à collaborer, à mutualiser leurs compétences, expériences, savoirs pour concourir à cet objectif commun.

Amener la personne à l'intégration des savoirs dont elle a **besoin**.

*Nous sommes partis du postulat que c'est la collaboration qui permet d'attacher les différents facteurs d'un apprentissage pour qu'il soit cohérent.*

*Mais qu'est-ce que collaborer et en quoi est-une nécessité dans l'apprentissage ?*

## IV/ LA COLLABORATION : LA PIERRE ANGULAIRE D'UN APPRENTISSAGE COHERENT

La collaboration. Dès qu'il s'agit d'apprentissage, on croise sa route. Comme si la collaboration était un passage obligé à un apprentissage efficient. Pourtant, la définir demeure compliqué. La collaboration s'appréhende sous différents angles de vue car elle se transforme en fonction des interactions qui la forment. Finalement, la collaboration se révèle au travers de ses acteurs.

*« L'espèce humaine est celle qui utilise le plus la collaboration. »* (Benoît Dubreuil, 2016)

Ce docteur en philosophie se base sur les travaux de Samuel Bowles et Herbert Gintis (deux scientifiques experts dans le comportement humain) qui ont concentré leurs recherches sur la mutation génétique et la culture : au fil des millénaires, l'homme, pour assurer sa survie, a utilisé la collaboration de telle manière qu'elle est devenue un fondement de nos sociétés.

Il faut bien que les acteurs de l'apprentissage travaillent ensemble pour que celui-ci soit efficient !

C'est de cette injonction que nous sommes partis pour travailler la question de la collaboration.

Pour proposer un apprentissage efficace (c'est-à-dire que l'apprenant en ressorte avec des savoirs intégrés), il faut, au moins, que les acteurs coordonnent leurs travaux, il faut qu'ils aient des objectifs communs.

C'est une bonne base mais nous faisons l'hypothèse que cette base ne garantit pas un apprentissage cohérent : c'est-à-dire un apprentissage dont les parties sont attachées ensemble pour que le tout fasse sens pour le formé et le formateur.

Nous partons du postulat qu'il faut que les acteurs collaborent pour accéder à cette cohérence, cette articulation qui fait que « le tout est supérieur à la somme des parties ».

## ***1/Mais qu'est-ce que collaborer ?***

Dans leur ouvrage (collaboratif) sur les pratique enseignantes, Marcel, Dupriez et Pérrisiez-Bagnoud font la distinction entre la coordination, la collaboration et la coopération.

Nous nous servons de ces définitions pour appuyer notre propos sur la collaboration. Puis, nous développerons cette notion sous plusieurs angles : celui de la communication (cybernétique), celui de la recherche-action et celui de la construction.

### **1.1/ Coordonner**

La coordination, relevant d'une demande hiérarchique et administrative est une mise en commun de travaux en vue d'objectifs fixés et acceptés par tous (mais pas obligatoirement fixés par les acteurs de cette coordination).

Ce sont par exemple, les conseils de maîtres des professeurs des écoles qui vont échanger autour de l'organisation des classes, le niveau des élèves.

Le but d'une coordination est de s'accorder pour atteindre un objectif, d'articuler ensemble le travail de plusieurs acteurs.

Cela induit que les acteurs ont fait un travail en amont et viennent donc l'articuler avec celui des autres d'où l'idée de la mise en commun.

### **1.2/ Collaborer**

La collaboration suppose un travail conjoint des acteurs. Ils co-construisent en vue d'un objectif commun. Les acteurs travaillent de concert.

La collaboration suppose des interactions, une communication riche faite de feedback, de réflexivité de tous les professionnels.

Surtout, les acteurs acceptent un contrat qui n'est pas dicté par l'administration ou la hiérarchie. Et ce contrat suppose une pensée implicite : il est possible de ne pas collaborer (Benoît Dubreuil, 2016).

Il existe dans la nature des cas de collaboration comme celui de « l'oiseau indicateur » et du ratel (animaux africains) qui collaborent pour se délecter de miel ou la

collaboration entre animaux d'une même espèce comme la chasse des lionnes ou même des loups.

Les acteurs collaborent parce qu'ils « croient » à l'efficacité du projet : l'engagement y est fort, l'implication personnelle plus prégnante.

### **1.3/ Coopérer**

La coopération suppose une mutualisation du travail des professionnels engagés. L'engagement personnel est très important et rend compte d'une identification positive au projet commun.

La coopération est une forme aboutie de la collaboration.

## ***2/ Pour synthétiser...***

Maintenant que nous avons nuancé les différents aspects du « travailler ensemble », nous définirons la collaboration sous un éclairage communicationnel.

*Selon nous, collaborer, c'est d'abord affaire de communication, puis d'agent de liaison.*

*La communication d'un groupe dans un contexte donné détermine de la qualité de la collaboration.*

*Il faut donc bien prendre en compte la dimension systémique de la communication pour appréhender l'importance de la collaboration.*

## ***3/ Collaborer : une question de communication et de système***

Grégory Bateson, anthropologue anglais du début du siècle dernier, mari de Margaret Mead, anthropologue également, a élaboré une théorie systémique des interactions humaines.

Son travail repose donc sur la cybernétique<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Cybernétique : terme fondé en 1947 par Norman Wiener pour définir une théorie de la communication incluant la notion essentielle de « rétroaction ».

Bateson part du postulat que pour comprendre un individu et ses comportements, il faut prendre en compte sa communication (non linéaire mais sous forme de boucle et avec l'ajout du *feed-back*) avec ses pairs, l'impact des explicites et implicites de cette communication, le fait que le message repose sur le récepteur (et sa réponse).

Il faut prendre la personne dans un ensemble systémique, c'est-à-dire, la communication interindividuelle et intra-individuelle, dans un contexte donné.

La collaboration, basée sur l'interaction des personnes, suppose des échanges constants, des réajustements pour s'adapter aux dires de l'autre.

Ces fameux ajustements se feraient grâce à la rétroaction : lorsqu'une personne parle, son interlocuteur se sert de la reformulation pour vérifier qu'il a bien compris le message. Selon les réactions du locuteur, l'interlocuteur s'ajuste donc pour fournir la réponse adéquate.

La communication n'est qu'ajustements constants découlant de processus rétroactifs.

La collaboration s'appuie sur cette communication sans cesse ajustée pour permettre une réelle co-construction d'un projet.

Le fait de prendre l'autre dans un système, et particulièrement dans un système de groupe, contribue à une collaboration réussie.

Mais tout cela se fait sous une base de volontariat : les acteurs veulent s'adapter, modeler leur vision pour continuer de cheminer vers cet objectif commun.

La collaboration se fait au moins à deux.

C'est parce que l'autre a d'autres façons de pensée que moi (ou pas, auquel cas, cela conforte mes schèmes de pensée) qu'il y a une confrontation et donc un réaménagement des schèmes existants.

Ainsi, nous pouvons déduire que la collaboration est un *feed-back* incessant entre la compréhension du monde d'une personne, qu'elle présente à l'autre (il y a donc un premier filtre, celui des mots qui eux-mêmes sont teintés de l'*habitus* de Bourdieu) que celui-ci comprend au travers d'un autre filtre.

Le processus collaboratif suppose la prise en compte de la compréhension singulière de l'autre et l'attente de son retour de compréhension. Ce retour de compréhension permettrait un réajustement des idées (celles de tous les collaborateurs) pour aboutir



à un travail qui serait le fruit commun de ces ajustements. (Sans pour autant que les collaborateurs ne perdent leurs identités).

Est-ce cela l'indicateur principal de la collaboration : la concession au service de l'ajustement des idées de tous ? Les ajustements par rétroaction constante.

*Cependant, cette communication est absconse si on ne la prend pas dans le système dans lequel elle s'exerce, d'où la dimension systémique des processus collaboratifs.*

Il faut noter que les systèmes existent sur plusieurs plans :

Chaque collaborateur évolue dans un système familial, culturel particulier.

Tous les collaborateurs évoluent dans le même groupe qui a ses codes et valeurs.

#### ***4/ En conclusion sur la collaboration : la question du lien***

Collaborer pour atteindre des objectifs communs est une chose mais le processus implicite qui s'en dégage est la question du lien.

Pas d'effort de collaboration si ce n'est pas pour lier les différents facteurs, acteurs, processus du système d'apprentissage.

La cohérence naît d'un processus collaboratif pour re-lie des notions que l'on a pensées séparément.

Le lien est bien au cœur d'un apprentissage réussi, d'une compréhension du monde cohérente.

Nous vivons et apprenons dans un monde de délié, où les univers d'apprentissage sont cloisonnés.

Mais il est encore plus incongru de demander à de jeunes apprenants de lier des matières qui ne leur sont ni présentées ni expliquées de manière liée entre elles.

Un manque de lien peut s'avérer fatal à l'apprentissage.

Parce que sans lien, pas de sens.

Si on ne sait pas *pour quoi* on apprend quelque chose, il y a fort à parier qu'on ne l'apprend pas correctement puisqu'il sera difficile de savoir *comment* l'utiliser par la suite.

*Or sans ce lien, cette articulation de compréhension entre les différentes facettes du monde, comment celui-ci peut-il paraître cohérent ?*

*Nous avançons donc l'idée que la collaboration représenterait le cœur du système pédagogique.*

Pour créer une métaphore, la collaboration est le cœur qui bat pour envoyer la communication dans les tous les points du système et donc concourir à sa bonne santé.

Et à la question du comment créer ces liens, la réponse apparaît clairement : collaborez !

## V/ UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Après avoir expliqué que l'expérience demeure la base d'un système pédagogique, la collaboration son cœur, nous nous attardons sur ce que peut être un accompagnement pour permettre un apprentissage cohérent.

L'accompagnement nous apparaît comme une construction de représentations mutuelles, qui se fait et se défait tout long du parcours.

Rappelons que les représentations mentales sont les images mentales qu'une personne se fait d'une situation interne ou externe.

Se représenter la réalité sous-tend que chacun la perçoit selon un prisme particulier. Ce que nous percevons comme une « réalité » est en fait, d'un point de vue constructiviste, une reconstruction que fait l'individu de la manière dont il se représente cette réalité. Pour Piaget, les connaissances d'un individu résultent d'une construction entre la réalité et sa manière de la comprendre et l'appréhender (représentation). Piaget avance que pour apprendre, une personne construit ses nouvelles connaissances à partir de celles intégrées précédemment à son vécu. Il restructure ces dernières avec les nouvelles représentations.

En clair, l'accompagnateur possède ses propres représentations du monde, différentes de celui qu'il accompagne. Chacun traduit l'environnement via un prisme subjectif mais aucun n'appréhende ce qu'il en comprend comme une vérité absolue, car le monde ou tout du moins ce qu'un homme en entend (dans le sens « entendement ») n'est que représentations jointes et disjointes.

A partir de là, il est question de lier ces représentations grâce à un contrat qui établit que le rôle de l'accompagnateur n'est pas d'inciter l'apprenant à modifier ses représentations mais bien de marcher à côté de lui pour qu'il les construise.

De ce fait, elles resteront siennes mais encore différentes car entremêlées des représentations de celui qui a encadré leur émergence.

Par conséquent, « la réciprocité formative » de Denoyel prend tout son sens : l'apprenant construit, l'accompagnateur également et en sort à son tour transformé.

## **1/ Une expérience co-construite mais une intégration solitaire**

Dans un processus de formation, l'accompagnement devient, un mouvement à la fois « solidaire et solitaire » (Pineau).

Car l'accompagnateur, s'il se doit d'avoir parcouru le chemin formatif, de se connaître suffisamment (dans le sens où l'on ne cesse de se découvrir et de se connaître) pour savoir quelle posture adopter, ne peut pas se tenir constamment aux côtés de l'apprenant.

Dans l'accompagnement à la formation d'adulte, les formateurs ne peuvent pas les influencer dans leurs représentations mais se doivent de leur fournir assez de savoirs formels pour qu'ils puissent se repérer.

Pourtant, cette route formative, bien que co-construite, est solitaire pour l'adulte.

Ainsi, notre approche de l'accompagnement peut être qualifiée de constructiviste et même selon le terme d'Edgar Morin de « co-constructiviste » (« la collaboration du monde extérieur et de l'esprit pour construire la réalité », Morin).

*L'accompagnement naît de plusieurs constructions : celles du formateur, de l'apprenant et de la collaboration avec le monde extérieur, du groupe, des affects.*

*Il s'agirait d'un processus auto-hétéro-co-constructiviste dont le but serait de mutualiser plusieurs représentations de la réalité pour parvenir à former des abductions (Pierce).*

Et pourquoi tout dépend de l'authenticité, de la congruence et de l'empathie. Pas l'empathie compassionnel. Mais une empathie de curiosité de l'autre, de connaissance d'existence commune, tout en gardant à l'esprit que si « l'homme devient homme que parmi les hommes », chacun détient une manière propre de le devenir.

## **2/ L'accompagnement du point de vue de Maela Paul**

Nous venons de définir l'accompagnement d'un point de vue constructiviste parce que selon notre compréhension de ce processus, il s'agit d'une construction née de plusieurs acteurs concourant aux mêmes objectifs.

Nous nous penchons maintenant sur une chercheur, Maela Paul, qui apporte un nouvel éclairage sur l'accompagnement : celui du relationnel.

Pour se faire, l'accompagnement se base sur une relation formé/formateur. C'est à partir de cette fondation relationnelle que les acteurs co-construiront le cheminement. Maela Paul structure son propos en mettant en exergue trois dimensions de compréhension des reliances de l'accompagnement.

## **2.1/L'accompagnement : « être en compagnie de... »**

Selon Maela Paul, l'accompagnement est un terme que l'on utilise en France depuis une vingtaine d'années (depuis les années 90).

Mais personne ne sait réellement ce qu'accompagner signifie.

L'accompagnement se construit collectivement et naît d'une confrontation avec les représentations de tous et d'ajustements successifs.

Au début, ce terme « accompagnement » n'était pas utilisé dans des discours professionnels.

Dans l'usage courant, l'accompagnement désigne le met servi avec le plat principal : « le plat principal sera accompagné de... »

En clair, l'accompagnement met le plat principal en valeur. Cette idée revient dans le domaine musical : l'accompagnant se met au diapason de l'autre, le soliste.

Mais, ce n'est pas une mince affaire : il s'agit de s'accorder sur le morceau choisi, la manière de jouer, les musiciens n'ayant pas les mêmes instruments. L'accompagnant a pour tâche de mettre le soliste en valeur mais cette contribution apporte une dimension spéciale à l'œuvre (qui devient alors collaborative).

## **2.2/ L'accompagnement : une action commune**

La notion d'accompagnement implique une relation entre au moins deux personnes. Elles sont l'une **avec** l'autre.

Maela Paul insiste sur ce « complément d'accompagnement » : avec.

Pour elle, les personnes engagées ne cheminent pas l'une à côté de l'autre, l'idée impliquant un certain parallélisme du parcours de chacun. A côté de l'autre ne signifie pas *avec* l'autre.

*Avec* suppose une action concomitante.

*L'accompagnement est donc une action synchronique d'un être humain avec un autre humain, l'un valorisant l'action de l'autre.*

## **2.3/L'accompagnement : un espace de parole**

Une seconde notion transparaît à travers ce terme : le passage.

L'accompagnant a la capacité à être avec l'accompagné au moment d'un passage. Les deux protagonistes cheminent ensemble mais c'est l'accompagné qui donne le rythme. Car c'est lui qui doit *aller vers...* c'est donc à lui de définir, d'explicitier ce vers quoi il se dirige.

Pour ce faire, l'accompagnant ouvre un espace de parole pour que l'accompagné puisse être « ce qu'il est et ce qu'il vit. » Cette prise de parole rend compte d'un premier pouvoir d'agir sur ses conditions d'existence : l'accompagné met en mots son existence.

L'accompagnement rend compte d'une mise en relation entre deux personnes, une construction, un apprivoisement même, où l'accompagnant va cheminer avec l'accompagné pour qu'il explicite son existence. Cette relation le renvoie à son questionnement.

L'accompagné va développer une réflexivité sur son expérience, lui permettant de conscientiser puis de problématiser sa problématique existentielle. Il accède ainsi à son *actorialité* et engage alors un « penser autrement » qui lui permet d'apporter de nouvelles réponses, de construire son projet tout en construisant ses représentations nouvelles du monde et du projet.

C'est bien pour cela que l'accompagnant ne peut pas faire « à la place de » l'accompagné : celui-ci a besoin d'être acteur de son projet, de prendre part à sa construction, d'en établir le cadre, et de ce fait, de construire ses représentations internes.

Or, c'est cette construction interne qui lui permet d'accéder à de nouvelles réponses ingénieuses -et cela est dit de façon prudente- à une émancipation du sujet. A aucun moment, l'accompagnant ne doit parler à la place de l'accompagné : nous entrons là dans l'éthique de l'accompagnement dont le premier point est un principe « de non substitution ».

*L'accompagnant adopte donc une posture de retrait, de retenue pour laisser l'accompagné se construire dans son questionnement. Il faut qu'il dispose de la place nécessaire et de la relation nécessaire.*

Dans cette relation, accompagnant et accompagné modifient des rapports sociaux, des représentations relationnels en les confrontant. Il s'agit d'une collaboration qui nécessite un ajustement de posture, déterminante pour l'accompagnement.

## **2.4/L'accompagnement un enjeu socio-politique**

De ce fait, l'accompagnement détient un enjeu socio-politique : les changements des représentations de chacun permet à la société d'évoluer, d'éviter les scléroses.

L'accompagnement devient une pratique : ce n'est plus seulement une vocation personnelle et ce faisant, devient une activité collective.

Le professionnel, se voyant attribuer une fonction d'accompagnement, participe plus largement aux changements du territoire sur lequel il officie.

Devenu une demande politique, il est décomposé en actions qui s'éloignent de la simple relation accompagnant/accompagné. C'est comme si l'accompagnant se doit (avec cette injonction professionnelle éloignée de la dimension relationnelle, d'appropriation que cela implique réellement) d'accompagner l'autre pour qu'il puisse être capable de faire face de façon autonome à ses problèmes.

La fonction d'accompagnateur devient fonction émancipatrice. Et les écueils sont nombreux dans cette volonté d'émancipation.

D'une part, parce que s'émanciper signifie s'affranchir et que cela sous-entend un émancipateur et un émancipé : donc une asymétrie avec une personne qui « sait » et une autre « qui ne sait pas ».

D'autre part, l'émancipation est le fruit de processus multiples associant l'autonomie, la liberté et la responsabilité.

Or, nul ne peut accorder cela à un autre. C'est tous ensemble que l'on s'autorise cela.

*Et c'est pour cette raison, que l'accompagnement est collaboratif. Nous avons besoin de tous pour parvenir à une émancipation. L'homme est un être social. Et dans cette société dé-liée, l'accompagnement propose un acte de re-liance, indispensable à l'humanisation de tous où il est question d'avancer en compagnie les uns des autres.*



## **VI/ CONCLUSION DE LA PARTIE 1 ET PROBLEMATIQUE**

Plusieurs points ressortent de nos réflexions théoriques et expérientielles à propos de la cohérence d'apprentissage :

### ***1/L'expérience***

Les expériences de l'apprenant et du formateur apparaissent comme une base à toute forme d'apprentissage réciproque.

### ***2/ Des différentes sphères de vie et d'un regard réflexif naît l'expérience***

Un apprentissage cohérent prend nécessairement en compte les différentes vies des apprenants. Grâce à son regard réflexif, l'apprenant explicite, problématise son questionnement qu'il tire de ses expériences et ainsi reste acteur de son apprentissage.

### ***3/ Homme parmi les hommes et le monde : la confrontation soi/monde crée l'apprentissage***

L'importance de l'interaction, de l'articulation entre une personne, ses pairs, son contexte et elle-même est source d'apprentissage.

Le prendre en compte participerait donc à la cohérence de l'apprentissage.

En nous appuyons sur la théorie constructiviste de Lev Vygotsky, nous sommes parvenus à la conclusion que le groupe en général et les pairs en particulier sont des clés essentielles dans un dispositif de formation, quel qu'il soit.

### ***4/ La collaboration, au cœur du système d'apprentissage***

La collaboration permet d'attacher les différents facteurs d'un apprentissage pour qu'il soit cohérent mais définir ce processus interactionniste est complexe.

Collaborer, c'est d'abord affaire de communication. La communication d'un groupe dans un contexte donné détermine de la qualité de la collaboration.

Il faut donc bien prendre en compte la dimension systémique de la communication pour appréhender l'importance de la collaboration.

Or sans ce lien, cette articulation de compréhension entre les différentes facettes du monde, comment celui-ci peut-il paraître cohérent ?

Nous avançons donc l'idée que la collaboration représenterait le cœur du système pédagogique.

### ***5/ L'accompagnement pédagogique suppose une co-construction entre tous les acteurs concernés***

L'accompagnement naît de plusieurs constructions : celles du formateur, de l'apprenant et de la collaboration avec le monde extérieur, du groupe, des affects.

Il s'agirait d'un processus auto-hétéro-co-constructiviste dont le but serait de mutualiser plusieurs représentations de la réalité pour parvenir à former des abductions.

L'accompagnement est donc une action synchronique d'un être humain avec un autre humain, l'un valorisant l'action de l'autre.

L'accompagnant adopte une posture de retrait, de retenue pour laisser l'accompagné se construire dans son questionnement. Il faut qu'il dispose de la place nécessaire et de la relation nécessaire.

L'accompagnement est collaboratif. Nous avons besoin de tous pour parvenir à une émancipation. L'homme est un être social. Et dans cette société dé-liée, l'accompagnement propose un acte de re-liance, indispensable à l'humanisation de tous où il est question d'avancer en compagnie les uns des autres.

Toutes nos réflexions nous amènent à penser en ces termes : nous évoluons dans plusieurs sphères de vie (sociale, amicale, familiale, professionnelle, scolaire...) et vivons donc dans une alternance naturelle.

Chaque partie contribue à notre compréhension du monde et surtout détermine notre façon d'apprendre.

De ce fait, pour assoir une cohérence entre expérience et théorie, nous pensons que l'éducation devrait s'appuyer sur toutes les sources de savoir des apprenants et ce, même si ledit savoir se construit en dehors du milieu de formation.

Dès lors, tous les acteurs gagnent à collaborer pour permettre l'intégration des savoirs.

## 6/ Conclusion

Nous sommes arrivés à la conclusion qu'un apprentissage cohérent résulterait d'une constellation articulatoire entre les expériences des acteurs, leurs sphères de vie et une posture d'accompagnement particulière ; il s'agirait d'une co-construction de leurs représentations réciproques née leurs confrontations avec leur environnement, leurs pairs et eux-mêmes.

Pour permettre cette cohérence, les acteurs doivent collaborer : c'est-à-dire communiquer de telle manière à ajuster réciproquement leurs représentations en vue de concourir à un des objectifs communs : ceux de l'apprenant.

Le formateur doit donc pouvoir créer un espace relationnel qui permettra à l'apprenant de problématiser son questionnement en vue d'en tirer un savoir.

## 7/ Problématique

Nous voudrions vérifier les assertions que nous émettons plus haut en posant cette question :

*La collaboration, un accompagnement co-construit par tous les acteurs d'une pédagogie, la prise en compte de l'expérience, seraient-ils les clés d'un apprentissage cohérent et ce, quel que soit l'âge de l'apprenant ?*

Nous nous proposons de vérifier cette problématique sur plusieurs volets hypothétiques :

1/Le premier cherche à confirmer que *la prise en compte de l'expérience et des sphères de vie contribue à un apprentissage efficient, intégré et cohérent.*

En filigrane, nous mettons en balance l'idée **que** *si la pédagogie travaille le lien entre les différentes sphères de vie, l'apprenant aurait plus de chance de comprendre les contenus pédagogiques et de les intégrer comme siens.*

2/Le second volet repose sur *l'importance de la collaboration entre tous les acteurs.*

3/Le dernier volet, transversal, traitera de *la posture de l'accompagnateur* pour un cadre éducatif/formatif cohérent.

## **FIN DE LA PARTIE 1**

Nous avons tiré nos observations, d'expériences réalisées au sein d'une école alternative.

Dans la partie 2 du mémoire, notre enquête consistera donc à vérifier nos hypothèses au sein d'une école traditionnelle.

Nos objectifs sont d'examiner que la cohérence d'apprentissage nécessite les mêmes éléments quel que soit le contexte.

## **PARTIE 2**

### **UNE ENQUETE SUR LES PRATIQUES COLLABORATIVES D'UNE ECOLE TRADITIONNELLE FRANCAISE**

## INTRODUCTION DE LA PARTIE 2

Dans la partie 2 du mémoire, notre enquête consistera donc à vérifier nos hypothèses au sein d'une école traditionnelle, d'une part.

D'autre part, nous avons voulu observer l'effet de nos hypothèses auprès d'un public adulte afin de généraliser la théorie d'un apprentissage cohérent.

La seconde partie de l'enquête rend compte d'une recherche-action de formation courte auprès d'adultes.

Nos objectifs sont d'examiner que la cohérence d'apprentissage nécessite les mêmes éléments quel que soit le contexte.

## **I/UN ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF AVEC UN PROFESSEUR DES ECOLES**

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons décidé de mener un entretien semi-directif avec un professeur des écoles de niveau élémentaire.

Dans un premier temps, nous justifierons notre choix de l'entretien semi-directif et notre grille d'entretien.

Puis, nous présenterons notre méthode de transcription de l'entretien et l'enquêtée.

### ***1/L'entretien semi-directif : une conversation dirigée ?***

Le mot « entretenir » apparu au XVIème siècle, est une contraction des mots « entre » et « tenir » (du latin *tenere* qui signifie durer, conserver).

Un entretien est un échange de paroles, une conversation entre deux ou plusieurs personnes.

*« Un entretien de recherche est une interview constituant les éléments pédagogiques d'une démarche scientifique ». (Imbert, 2010)*

De fait, nous voyons la contradiction qui se dévoile dans cet exercice qu'est l'entretien semi-directif : s'entretenir avec l'enquêté tout en conservant un cadre scientifique.

#### **1.1/ Une méthodologie qui permet de dégager des processus implicites**

A partir de cette première définition de l'entretien, nous comprenons l'interview comme une méthode de recueil de données qui se base sur des entretiens oraux avec des personnes choisies. Il s'agit, dans le cadre d'une enquête scientifique, de récolter des informations d'ordre qualitatif, qui servent aux objectifs établis.

Cette manière de procéder permet une approche globale du sujet et surtout, interprétative. La démarche, descriptive, explique le processus (le comment) et non pas la cause (le pourquoi) des faits observés.

Cette procédure méthodologique nous convient car nous cherchons à décrypter des processus et comment ils se mettent en place.

## **1.2/ L'entretien semi-directif : une co-construction de l'enquêteur et de l'enquêté**

L'entretien semi-directif amène le chercheur et l'enquêté à co-comprendre le phénomène étudié, ce qui relève d'une démarche constructiviste : il s'agit des représentations du chercheur et de l'enquêté dans une interaction, une conversation.

Mais si on qualifie cet entretien de « conversation », ce n'est pas dans le sens où on l'entend communément mais bien dans un cadre constructiviste.

Le chercheur et l'enquêté ne conversent pas de façon symétrique. Le chercheur propose des thèmes qu'il expose selon une grille d'interprétations subjectives. L'enquêté tentera d'apporter ses propres représentations aux questionnements.

Et, ensemble, grâce au jeu « des questions-réponses-reformulations-réponses », ils co-construiront un sens.

Comme il s'agit de comprendre des processus, des postures, des représentations, de dégager des thèmes, il nous est apparu que l'entretien semi-directif était adéquat : il permet cette co-construction tout en garantissant de ne pas sortir du cadre de l'enquête.

## **1.3/ Entre implication et démarche scientifique**

Selon Flick, pour éviter l'écueil d'une conversation, avant de commencer l'entretien, l'enquêteur se doit de réfléchir à des points qui définiront la qualité de son enquête :

*« But de l'étude, cadre conceptuel, sélection du matériel empirique, procédure méthodologique, ressources temporelles et matérielles » (Flick, 2007, in Imbert, 2010).*

Puis, le chercheur va installer un climat de confiance, déclenchant ainsi une « conversation » entre lui et l'enquêté.



Mais du coup, il marche sur une corde raide : alors qu'il doit suivre une démarche scientifique (même interactionniste, elle garde la rigueur scientifique) induisant une distance avec l'objet d'étude, il doit se montrer ouvert, empathique, à l'écoute de la parole de l'autre ce qui, à l'inverse, induit une implication de sa part.

Pour réduire ce dilemme, Flick explique que le chercheur doit suivre « une démarche éthique rigoureuse ».

Ainsi, il prépare l'entretien, son cadre conceptuel, ses questions avec une grande minutie, tout en gardant à l'esprit, le respect de l'enquêté dans ses dires et sa personne.

Nous nous sommes efforcés, lors de la conduite de notre entretien semi-directifs de demeurer à l'écoute de l'enquêté, dans la réception pleine de ses dires.

## ***2/ Anticiper l'entretien***

Toute enquête se prépare. L'entretien semi-directif ne fait pas exception à la règle. Il s'agit d'anticiper avec soin les thèmes à aborder, de choisir l'enquêté selon des critères objectifs qui serviront de façon significative à l'enquête.

Dans tous les cas, le hasard n'est pas de mise et même si l'enquêté jouit d'une liberté de réponse, ce sont les cadres conceptuels et méthodologiques posés qui serviront de repères à l'enquêteur.

### **2.2/ La grille d'entretien**

En nous appuyant sur la méthodologie de la construction d'une grille d'entretien de Desanti et Cardon (2010), nous avons d'abord dégagé plusieurs thèmes que nous voulions aborder.

Ces thèmes étaient en rapport avec notre cadre conceptuel et nos hypothèses qui rappelons-le cherchent à rendre compte de la cohérence de l'apprentissage grâce à un accompagnement adapté et l'utilisation de l'expérience des apprenants (et ce, quel que soit leur âge).

Thème 1 : Collaboration
<p>Sous-thèmes :</p> <p>Présentation, rôle, fonction, parcours.</p> <p>Travail collaboratif mis en place : la collaboration pour vous ? La pratiquez-vous ? Avec qui ? (Collègues, élèves, parents)</p> <p>Exemple de séquences de collaboration</p> <p>Outils</p> <p>Moments collaboratifs entre apprenants</p>
Thème 2 : Quel accompagnement pour l'apprentissage ?
<p>Sous-Thèmes :</p> <p>Postures</p> <p>Rôles</p> <p>Exemple d'une séquence d'atelier/travail de groupe</p>
Thèmes 3 : Expérience et apprentissage
<p>Sous-thèmes :</p> <p>S'appuyer sur les expériences de l'apprenant</p> <p>Hors de la sphère formative/Dans la sphère formative</p> <p>Gérer les différentes vies des apprenants (hors de l'école, dans la sphère privée)</p>

S'agissant d'un entretien semi-directif, nous avons pour objectif de laisser l'enquêtée s'exprimer sans perdre de vue les thèmes à aborder. Ne pas poser les questions à l'avance nous évitait l'écueil de les poser absolument et donc de diriger l'enquêté au lieu de l'accompagner dans son discours.

Le risque pouvait s'avérer grand de mener l'entretien à la place de l'enquêté, l'empêchant ainsi, dans notre hâte de poser toutes nos questions, de dérouler sa

penser jusqu'au bout. Nous avons donc choisi de ne pas écrire les questions au préalable, la grille faisant office de cadre et de fil directeur.

### ***3/ Codage de transcription de l'entretien***

Les questions posées par l'enquêteur seront retranscrites en caractères gras et commenceront par la première lettre minuscule du prénom de l'enquêtée (**e** POUR Eli).

*Exemple : e4 : OK. Et aussi la directrice des deux autres écoles ?*

Les réponses de l'enquêtée seront retranscrites en caractères normaux et commenceront par la première lettre majuscule de son prénom (E pour Eli).

Cette lettre sera suivie du numéro de l'interaction.

*Exemple : E11 (rises) : Oui, oui...voilà.*

La numérotation des interactions sera affichée après la lettre qui engage les questions.

*Exemple : e4 : OK. Et aussi la directrice des deux autres écoles ?*

Les mots entre parenthèses témoigneront soit:

- d'une action impromptue intervenant au milieu de l'entretien
- d'un silence long de plus de dix secondes au début, au milieu du discours ou entre deux interactions.
- d'un sourire
- d'un rire de trois secondes

Le signe (...) rendra compte d'un silence de plus de trois secondes alors que les points de suspension rendront compte d'un silence de trois secondes environ.

L'utilisation de « XX » témoignera de l'anonymat de certains lieux ou noms de personne.

Il s'agit d'un entretien anonyme.

## **4/ Présentation de l'enquêtée**

Pour mener cette enquête, nous avons décidé d'interroger un professeur des écoles et expliquons comment nous l'avons choisie et en quoi son expérience pouvait nous intéresser au regard de nos questionnements.

### **4.1/ Le choix de l'enquêtée**

Nous avons choisi de nous entretenir avec Eli parce qu'en tant que professeur des écoles (dans une école publique traditionnelle), elle avait une expérience de la pédagogie et de l'apprentissage qui différaient des nôtres (notre expérience découle essentiellement d'une pédagogie alternative).

Nous portons un intérêt particulier dans sa façon de mettre en place sa pédagogie à la présence de certains éléments pédagogiques tels que :

- la prise en compte de l'expérience
- les sphères de vie de l'apprenant
- la collaboration (entre apprenants, entre professionnels, entre professionnels/apprenants)
- la posture de l'accompagnateur

En préparant l'entretien grâce à la grille citée plus haut, plusieurs questions ont émergé :

*Eli utilisait-elle les éléments pédagogiques que nous avons déclarés indispensables à un apprentissage cohérent ?*

*Si oui, comment s'en servait-elle ?*

*Si non, quelle vision avait-elle de l'apprentissage et quels en étaient, pour elle, les fondements*

## II/ ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES DE L'ENTRETIEN

Trente-neuf interactions ont été répertoriées dans cet entretien et pour en analyser le contenu, nous avons choisi d'utiliser la technique de l'analyse thématique. Mais avant de présenter cette méthode, nous allons re-contextualiser le discours de l'entretien.

En effet, un entretien se faisant dans un contexte donné, selon un temps défini, le discours de l'enquêté relève directement de ces paramètres.

### ***1/ Eli, professeur des écoles en milieu rural : le contexte particulier du RPI (Regroupement Pédagogique Intercommunal)***

Eli, âgée de 35 ans, est professeur des écoles et directrice d'une école élémentaire en milieu rural, dans une région de France. Elle a 35 environ ans, vit avec son conjoint et est mère de trois enfants.

L'école fait partie d'un Regroupement Pédagogique Intercommunal (RPI) de deux communes. Trois écoles abritant huit classes sont concernées.

L'entretien, l'équipement et son fonctionnement, la construction des écoles sont à la charge des communes (à l'exception des salaires du personnel enseignant qui est à la charge de l'Etat) et dans le cadre d'un RPI, ces dépenses sont partagées entre les communes concernées.

Le RPI est présenté par l'Education nationale en ces termes :

*« Le regroupement pédagogique intercommunal (RPI) est une structure pédagogique d'enseignement dont l'existence repose sur un accord contractuel entre communes, fixant notamment les conditions de répartition des charges des écoles regroupées. L'inspecteur d'académie est consulté et associé à cet accord dont la mise en œuvre est conditionnée par les possibilités d'affectations d'emplois. »*

Il s'agit d'un RPI dispersé, à savoir que les niveaux sont répartis sur plusieurs communes, permettant ainsi l'utilisation des locaux des deux communes concernées.

Les trois écoles possèdent chacune leur directeur puisque le RPI permet de conserver « l'indépendance » de direction des écoles.

Eli est la directrice d'une école de deux classes : la Grande Section de maternelle (GSM) et le Cours Préparatoire (CP) dont elle est aussi l'enseignante.

En septembre prochain, une classe du RPI sera supprimée, ce qui aura pour conséquence une répartition différente du personnel enseignant sur les deux communes : au moment de l'entretien, Eli ne sait pas si sa collègue de travail (l'enseignante des GSM) officiera toujours dans cette école ou dans une autre du RPI.

### **1.1/ La prise de contact**

Nous avons rencontré Eli grâce à une connaissance commune qui nous a mis en contact. Par téléphone, nous avons expliqué à Eli l'objet de notre recherche et les conditions de l'entretien. Nous lui avons dit que nous allions l'interroger sur la pratique collaborative à l'école au travers de quelques questions.

Cependant, nous ne lui avons pas communiqué la grille d'entretien, voulant éviter qu'elle en soit influencée et que ses réponses soient moins spontanées.

### **1.2/ Au domicile d'Eli**

Eli ne pouvant pas se déplacer trop loin de son domicile, nous lui avons laissé le choix du lieu pour qu'elle se sente à l'aise durant l'entretien.

Un rendez-vous a été pris à sa convenance, un après-midi, à son domicile.

L'entretien qui s'est déroulé dans un bureau fermé (après l'avoir commencé dans le salon, Eli nous a dirigés vers cette pièce pour ne pas ni gêner ni être gênés par la vie familiale) a duré 38 minutes.

Nous l'avons enregistré grâce à un enregistreur MP3. L'entretien s'est déroulé en face à face.

Durant l'entretien, nous avons beaucoup utilisé la méthode de reformulation : reformuler les paroles de l'autre avec d'autres mots pour confirmer sa compréhension ou dégager des implicites.

### 1.3/ Un entretien en plusieurs temps<sup>8</sup>

De prime abord, nous avons senti la professeure des écoles un peu tendue, sur la réserve. Puis, au fil des questions, Eli s'est ouverte et s'est exprimé sans retenue particulière, avec aisance.

Mais, à l'écoute de la bande et à la relecture de l'entretien retranscrit, nous avons remarqué que le discours d'Eli pouvait se partager en trois temps.

#### 1.3.1/ Une première partie d'entretien en deux mi-temps

*Nous avons réuni ces deux temps en un seul parce que les réponses d'Eli, bien qu'elle soit moins sur la réserve dans le second temps, sont encore mesurées, comme si elle les contrôlait un peu.*

1/ De prime abord, Eli s'est montrée disposée à répondre à nos questions mais se tenait sur la réserve, très observatrice.

Au départ, elle décrit le contexte particulier du RPI d'un ton assez neutre, voire distancié.

Alors qu'elle explique comment elle travaille avec ses collègues, Eli ne sort pas de sa réserve. Elle cherche ses mots, le ton est tantôt distant, tantôt ferme, un peu désabusé. Eli se tient devant nous, assise, les bras croisés, une attitude que nous traduisons comme plutôt fermée.

Ses réponses n'excèdent pas les 20 lignes et comportent peu d'exemples.

Cette première mi-temps s'étale de l'interaction **e1** à l'interaction **e12**.

2/ Lors de la seconde mi-temps, l'entretien porte sur la collaboration entre les élèves et les pratiques collaboratives qu'Eli met en place.

L'enquêtée est toujours sur la réserve mais son discours est moins haché. Le ton est plus engagé. Les réponses n'excèdent pas 20 lignes mais comportent quelques exemples.

---

<sup>8</sup> Le découpage de l'entretien en trois temps est à voir dans les Annexes 4.

Cette seconde mi-temps s'étale de l'interaction e13 à l'interaction e25.

### **1.3.3/ Seconde partie de l'entretien**

Le second temps rend compte d'un « *basculement* » dans l'entretien.

Nous pensons qu'il est provoqué par la question e26.

*e26 : J'ai une question à vous poser et non des moindres. C'est la question des parents. Ma question concerne la collaboration avec les parents. Il semble que sans les parents, ce soit compliqué mais trop de parents, c'est compliqué aussi...*

La réponse d'Eli s'étend sur une trentaine de lignes.

Eli hausse le ton, parle vite, avec les mains. Son ton est ferme, assuré, plus engagé et elle exprime ses opinions sans détours. Elle appuie son discours d'exemples.

Nous sentons qu'Eli est complètement sortie de sa réserve et fournit à ce moment-là une réponse délestée de l'appréhension de dire ce qu'il ne faudrait pas.

La collaboration avec les parents d'élèves semble être un sujet qui tient cœur à Eli.

Ce troisième temps s'étale sur toute l'interaction e26.

### **1.3.4/ Et la fin apaise les mots**

Avec ce quatrième et dernier temps, le discours d'Eli est plus apaisé. A part pour la réponse E27 qui comporte une vingtaine de lignes, les autres réponses sont plus courtes (quinze lignes en moyenne).

Eli semble plus détendue, beaucoup moins préoccupée à faire attention à ses dires. Elle commence à se répéter.

Ce temps est caractérisé par la fin de l'entretien. Il s'étale de l'interaction e27 à l'interaction e40.

### **1.3.5/ Pour conclure...**

L'entretien comprend trois temps qui rythment le discours d'Eli. Il convient de les prendre en compte afin d'analyser un contenu contextualisé. En effet, le contexte permet de mieux lire les propos de l'enquêtée.



Concernant le discours d'Eli, elle se montre sur la réserve au départ, puis s'ouvre progressivement, avec une interaction au milieu de l'entretien (**e27**) plus passionnée que les autres. Puis, elle s'apaise, restant ouverte, beaucoup moins sur la réserve qu'au début : c'est la fin de l'entretien.

## ***2/ Une analyse qui permet de dégager les thèmes en rapport avec la recherche***

Alain Blanchet et Anne Gotman, dans « *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* » définissent cette méthode comme suit :

*« L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. »*

L'analyse thématique permettrait de dégager les thèmes du discours de l'enquêté sans s'éloigner du cadre conceptuel et des hypothèses avec lesquelles le chercheur a orienté sa recherche. Elle rend compte donc d'un va et vient constant entre thèmes hypothétiques et thèmes du corpus de l'entretien.

### **2.1/ Plusieurs étapes constituent la grille d'analyse thématique**

Pour effectuer cette analyse thématique, plusieurs étapes ont été nécessaires. Ces étapes correspondent à différents niveaux d'analyse.

L'objectif de ces étapes est de tenter, de manière rigoureuse, de fournir l'analyse la plus fine possible, au plus près du discours d'Eli et des thèmes qui en émergeront.

**A/** Une retranscription écrite avec un codage rigoureux permettant l'isolation simple des unités de sens.<sup>9</sup>

**B/** Une lecture de l'entretien avec des annotations en marge qui permettent une reformulation des propos de l'enquêtée.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Annexe 1 et 5

<sup>10</sup> Annexe 2

**C/** Plusieurs lectures avec surlignage de certains mots-clés ou éléments du discours.<sup>11</sup>

**D/** Une re-contextualisation de l'entretien pour en dégager les temps forts.<sup>12</sup>

**E/** L'utilisation des annotations et des unités de sens pour dégager les thèmes principaux du discours.<sup>13</sup>

**F/** Une mise en parallèle des thèmes apparus avec les thèmes de la grille d'entretien.<sup>14</sup>

## **2.2/ Lecture croisée entre temps forts et thèmes émergents**

Comme l'explique Gotman et Blanchet, il nous a paru cohérent de proposer une lecture à travers laquelle on a croisé les temps forts de l'entretien et les thèmes qui ont émergé de ces temps.

Cette démarche contextualise l'émergence des thèmes et nous a aidés à mieux appréhender les processus articulatoires qui structuraient le discours d'Eli.

### **TEMPS 1 : Eli est sur sa réserve**

#### **Mi-temps 1**

*A/ Contexte professionnel d'Eli : E1 A E4*

- RPI
- Contexte rural
- Enseignante de CP et directrice de l'école

*B/ Travailler avec les collègues : le système de valeurs E5 A E10*

#### **Mi-temps 2**

*A/ Encourager les pratiques collaboratives dans la classe : E12 A E21*

---

<sup>11</sup> Annexes 2 et 5

<sup>12</sup> Annexe 4

<sup>13</sup> Annexe 3

<sup>14</sup> Tableau 1 Thèmes attendus : récapitulatif des thèmes de la grille de l'entretien et du corpus de l'entretien

De cette question des pratiques collaboratives, Eli propose un parallèle avec sa posture d'accompagnement. Comment se positionne-t-elle alors qu'elle met en place de telles pratiques.

*B/ Posture de l'enseignant : entre Autorité et collaboration : E22 A E25*

- Autorité
- Favoriser l'autonomie
- Réciprocité de savoirs

### TEMPS 2 : Eli sort complètement de sa réserve

*A/ La question de la collaboration avec les parents : E26*

- « Chacun sa casquette ! »
- Des sphères éducatives séparées
- Différence élève/enfant

### TEMPS 3 : Eli se montre modérée et plus à l'aise

*A/ « Le devenir élève » et le positionnement de l'adulte dans ce processus : E 27 A E31*

*B/ Respect de la singularité de chaque apprenant et de son rythme d'apprentissage : E32 A E33.*

*C/Comment parvenir à adapter la pédagogie traditionnelle actuelle au respect du rythme, de l'unicité de chaque apprenant ? E34 A E39.*

## **2.3/ Et les thèmes apparaissent...**

Grâce à cette lecture croisée, plusieurs thèmes ont émergé.

Mais avant, rappelons les hypothèses qui nous ont permis de construire de la grille d'entretien.

1/ La prise en compte de l'expérience et des sphères de vie contribue à un apprentissage cohérent. Nous mettons en balance l'idée que si la pédagogie travaille le

lien entre les différentes sphères de vie, l'apprenant aura plus de chance de comprendre les contenus pédagogiques et de les intégrer comme siens.

2/La collaboration entre tous les acteurs est le cœur d'un apprentissage cohérent.

3/La posture de l'accompagnateur participe à la cohérence du cadre éducatif.

La grille de l'entretien prend donc en compte ces trois points pour le questionnement de l'enquêtée.

*Les thèmes qui émergent de l'entretien sont les suivants :*

**A/ Certains thèmes, attendus, correspondent à la grille d'entretien que nous avons construite :**

La collaboration (entre professionnels, avec les parents, entre élèves, entre professeur et élèves) est scindée en plusieurs sous-thèmes : entre professionnels, entre élèves, entre professionnels et élèves, entre professionnels et parents.

L'accompagnement des élèves comprenant la posture de l'éducateur entre volonté de respecter le rythme de l'élève et de le laisser acteur de son apprentissage et d'autre part, un positionnement autoritaire.

Le dernier thème\_a émergé mais n'a pas été très développé :

Les sphères de vie : entre expérience des élèves et apprentissage.

Mais le savoir expérientiel de l'enfant n'a pas été développé ni l'appui sur ce savoir pour proposer un apprentissage, à part au travers des débats à visée philosophique.

De plus, Eli n'est pas partisane d'une interpénétration de la sphère familiale et de la sphère scolaire.

THEMES DE LA GRILLE D'ENTRETIEN	THEMES TIRES DE L'ENTRETIEN	INTERACTIONS
<b>COLLABORATION</b>  Travail collaboratif mis en place :  La collaboration pour vous ? La pratiquez-vous ? Avec qui ? (Collègues, élèves, parents)  Exemple de séquences de collaboration  Outils de mise en pratique collaborative  Moments collaboratifs entre apprenants	<b>COLLABORATION</b>  Avec les collègues : Coordination avec les collègues des autres écoles (les différentes réunions citées, les conseils de classe, de maîtres...)  Collaboration positive avec sa collègue proche Liaisons GS-CP, CP/CE1  Avec les enfants (apprendre à collaborer) Tutorat, travail de groupe, groupe de besoin, débat à visée philosophique, ZPD (confrontation avec les pairs), objectifs de la collaboration et collaboration comme objectif,  Avec les parents Collaboration non souhaitée	E5 à E10          E 12 à E21          E26
<b>ACCOMPAGNEMENT</b>  Postures  Rôles  Exemple d'une séquence d'atelier/travail de groupe	<b>Rôle posture de l'enseignant</b> Asymétrie/symétrie des places Respect du rythme de l'enfant Respect de l'individualité Respect de l'apprentissage individuel Acceptation du fait de ne pas tout contrôler, Autonomie Laisser faire l'enfant Partage Réciprocité formative	e22 à e25
<b>EXPERIENCE</b>	<b>Les sphères de vie</b> Enfant/élève Devenir élève Pas d'intrusion dans l'école Séparation des sphères, des rôles, et des champs d'action (parents/enseignant)  Débat à visée philosophique à partir du vécu de l'enfant	E26 à E27

**Tableau 1 : Thèmes attendus : récapitulatif des thèmes de la grille de l'entretien et du corpus de l'entretien**

**B/ D'autres thèmes, non attendus, ont été abordés.**

Dans le discours de l'enquêtée, ils s'articulent avec les premiers thèmes.

Nous avons, pour ne pas nous éloigner des propos de l'enquêtée, gardé la liaison entre ces thèmes :

- Le système de valeurs sous-tend l'exercice de la collaboration
- L'autorité de l'adulte découle de l'asymétrie professeur/élève
- L'autonomie : le professeur cherche à rendre l'élève autonome en lui présentant les outils nécessaires et en se positionnant d'une manière particulière (en lien avec la posture)
- Proposer une pédagogie différenciée en s'ajustant au contexte, aux apprenants.

**Tableau 2 : récapitulatif de tous les thèmes du corpus de l'entretien et de la grille de l'entretien.**

Thèmes	Collaboration	Accompagnement	Sphères de vie	Valeurs	Autonomie	Autorité	Pédagogie Différenciée
Grille de l'entretien	Entre tous les acteurs	Posture et rôle de l'éducateur	Prise en compte des sphères de vie et de l'expérience de vie	NON	NON	NON	NON
Corpus de l'entretien	Entre tous les acteurs	Asymétrie Rôle de facilitateur	Peu émergé Séparation vie scolaire/vie familiale	Le système De valeurs sous-tend la collaboration	L'éducation doit permettre l'autonomie de l'élève	Entre Autorité charismatique et autorité démocratique	S'adapter Au contexte, à l'apprenant

### ***3/ En conclusion***

Pour mener notre enquête, nous nous sommes entretenus avec Eli.

Eli, professeur des écoles d'environ 35 ans, travaille comme directrice et professeur de CP dans une école primaire, en milieu rural, au sein d'un RPI, au cœur d'une région française.

#### Au regard de nos trois hypothèses :

1/ La prise en compte de l'expérience et des sphères de vie contribue à un apprentissage cohérent.

Nous mettons en balance l'idée que si la pédagogie travaille le lien entre les différentes sphères de vie, l'apprenant aura plus de chance de comprendre les contenus pédagogiques et de les intégrer comme siens.

2/La collaboration entre tous les acteurs est le cœur d'un apprentissage cohérent.

3/La posture de l'accompagnateur participe à la cohérence du cadre éducatif

Et,

Grâce à l'analyse thématique tirée de la méthode de Gotman et Blanchet, nous avons pu appréhender les thèmes abordés par Eli.

#### *Nous nous demandions :*

a/ Si utilisait-elle les éléments pédagogiques que nous avons déclarés indispensables à un apprentissage cohérent ?

b/ Si oui, comment s'en servait-elle ?

c/ Si non, quelle vision avait-elle de l'apprentissage et quels en étaient, pour elle, les fondements ?



L'analyse thématique a révélé un système complexe.

En effet, certains thèmes attendus ont émergé tels que :

- La collaboration entre les acteurs
- L'accompagnement proposé par Eli et sa posture
- L'expérience tirée des différentes sphères de vie.

Mais c'est la manière dont Eli les appréhende et les pratique qui nous a paru spécifique et différente sous certains abords, de la manière dont nous les appréhendions.

D'autres thèmes, non attendus mais étroitement liés aux premiers, ont émergé.

C'est cette liaison qui permet d'expliquer le regard singulier d'Eli sur les paramètres de l'apprentissage.

-L'autorité : le positionnement d'Eli se présente à la fois comme autoritaire et facilitateur, ce qui donne une couleur particulière à son *accompagnement*.

-L'autonomie de l'élève a été abordée : Eli considère que son rôle est de permettre à l'élève de devenir autonome.

-Le système de valeurs d'une personne peut faciliter ou empêcher *la collaboration*.

-Il revient à chaque éducateur d'ajuster, selon sa représentation de l'apprentissage, sa pédagogie au contexte et aux apprenants.

A ce niveau de l'analyse, nous ne pouvons que révéler les thèmes qui ont émergé du corpus de l'entretien.

L'interprétation rigoureuse de ces thèmes nous permettra d'émettre des inférences hypothétiques sur la manière dont Eli appréhende l'apprentissage.

### III/ INTERPRETATIONS DES DONNEES DE L'ENTRETIEN : LA COLLABORATION, UNE PRATIQUE QUI REVELE DES MECANISMES COMPLEXES

De prime abord, quand Eli décrit son contexte de travail, elle semble surprise par la double-fonction de son poste : elle n'avait pas anticipé, suite à sa demande de mutation, de récolter d'un poste de directrice et de professeurs de CP.

*« je suis en XX (région de France) depuis 2012, toujours professeur des écoles, sauf que... en arrivant en 2012, à cause de ma mutation...je je je... suis tombée sur un poste de direction. Donc je suis aussi directrice de mon école. »<sup>15</sup> (E3)*

De plus, l'école où elle travaille fait partie d'un RPI : il s'agit d'un milieu rural.

*« Euh... c'est une petite école rurale, deux classes. Deux classes en RPI c'est-à-dire en regroupement pédagogique intercommunal. »<sup>16</sup> (E3)*

La façon qu'a Eli de se positionner nous a interrogés quant à sa manière de travailler avec les autres acteurs de l'apprentissage : les parents, les professionnels, les élèves.

#### ***1/ Collaborer ou coordonner ?***

Il y a un double discours dans les propos d'Eli concernant la collaboration. Elle parle de collaboration difficile, voire impossible avec ses collègues éloignés (qui ne sont pas dans la même école).

*« Euh... tout le monde est un peu pris par ses obligations personnelles et c'est très très compliqué d'arriver à se mettre d'accord sur une date et sur un horaire. » (E8)<sup>17</sup>*

Et de collaboration fluide, souhaitée et souhaitable avec sa collègue proche.

*« Alors, ça se passe très bien avec ma collègue puisque du coup on deux classes... alors nous, on se voit tous les jours, du matin au soir... donc voilà. » (E7)<sup>18</sup>*

---

<sup>15</sup> Annexe 1

<sup>16</sup> Annexe 1

<sup>17</sup> Annexe 1

<sup>18</sup> Annexe 1

Nous nous sommes penchés sur ce discours pour faire ressurgir les processus qui le sous-tendaient.

### **1.1/ Se coordonner avec les collègues éloignés**

En nous appuyant sur la définition de la coordination de Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud, nous faisons l'inférence hypothétique qu'Eli coordonne ses actions avec celles de ses collègues. La coordination, relevant d'une demande hiérarchique et administrative, est une mise en commun de travaux en vue d'objectifs fixés et acceptés par tous (mais pas obligatoirement fixés par les acteurs de cette coordination). Ce sont les propos que nous exposons dans la partie 1 du mémoire concernant la coordination.

Eli, obligée d'assister aux différents conseils par sa hiérarchie, coordonne ses travaux avec ceux de ses collègues.

*« et il y a aussi en-dehors des conseils de maîtres de cycles et d'école, il y a ce qu'on appelle aussi les liaisons. (...) Les traditionnelles liaisons grandes sections-CP, c'est-à-dire que les enseignants de grande section et de CP se rencontrent à un moment donné dans l'année (...) Pour dire par exemple, bon ben voilà, je t'envoie tel élève, il a tant de difficultés, ect... ou voilà, j'ai travaillé ces compétences-là, en revanche, j'ai pas eu le temps de faire ça parce que... voilà. » (E9)<sup>19</sup>*

La configuration particulière du RPI pousse ces professeurs des écoles à se coordonner pour plus de fluidité, et sûrement de cohérence. Mais il ne s'agit pas de cohérence pédagogique mais de cohérence de *fonctionnement*.

Dans le discours d'Eli, n'apparaît pas de co-construction d'un apprentissage en vue d'objectifs communs. Bien que tous, deux objectifs se profilent en filigrane de cette coordination :

- Eviter de nouvelles fermetures de classes
- Faciliter les passages d'une classe à l'autre.

---

<sup>19</sup> Annexe 1

Nous soulignons que les professeurs paraissent seuls en charge de la pédagogie exercée dans leur classe (et ceci sera vérifiée plus loin).

## 1.2/ Collaborer avec la collègue proche

Nous basant également sur la définition de la collaboration de Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'Eli collabore avec sa collègue proche (qui travaille dans la même école), professeur des Grandes Sections de maternelle. Elles échangent autour de la pédagogie et semblent mettre en place des stratégies pour une plus grande cohérence d'apprentissage, les élèves de la collègue se retrouvant dans le CP d'Eli.

Nous pouvons parler de collaboration puisqu'elles travaillent de concert et co-construisent en vue d'objectifs communs, chacune apportant des éléments qui enrichissent le travail de l'autre. Elles articulent leurs actions pour que l'apprentissage proposé aux élèves soit cohérent d'une classe à l'autre.

Cependant, la base de cette collaboration ne semble pas s'être construite sur les objectifs professionnels uniquement : Eli apprécie de façon personnelle sa collègue.

Eli semble avoir des affinités avec sa collègue des GS.

*« Donc euh... par exemple là, dans l'école dans laquelle je suis avec ma collègue qui a des grandes sections, on s'entend à merveille. Effectivement, déjà cette année, on travaille ensemble parce que je sais que les élèves qu'elle a en ce moment, ce sont ceux qui seront dans ma classe l'année prochaine. Donc on travaille déjà en collaboration, effectivement, c'est important. On parle beaucoup de nos élèves. Je sais déjà que untel sait déjà lire, untel a telle difficulté en langage euh... et donc effectivement, là, c'est important. » (E10)<sup>20</sup>*

Et au regard de ses propos concernant ses autres collègues (elle expliquait qu'il y avait « des personnes avec qui elle n'avait pas envie de discuter »), nous faisons l'inférence hypothétique qu'elle parle d'un système de valeurs partagés ou pas.

---

<sup>20</sup> Annexe 1

## ***2/ Le rôle des valeurs dans les pratiques collaboratives***

Le système de valeurs est « un ensemble de valeurs cohérent et hiérarchisé » (Nadia Péoc'h et Christine Ceaux, 2012) qui structure les conduites, les croyances des individus et les inscrit dans un groupe d'appartenance.

Les valeurs portent aussi la moralité des individus puisque c'est à travers leurs prismes qu'ils ajustent leurs actions sociales, privées et professionnelles.

L'implication dans un projet (surtout collectif) pourrait donc dépendre des valeurs des acteurs concernés.

### **2.1/ Implication organisationnelle, congruence professionnelle**

Kelman en 1958, expose trois dimensions de l'implication organisationnelle (implication dans une profession, au regard de son organisation) :

- La soumission ou l'échange
- L'identification ou l'affiliation
- L'internalisation

Eli paraît impliquée dans sa profession. Nous traduisons ses pronoms possessifs « ma » classe, « ma méthode de lecture », comme une probable internalisation de son rôle d'éducatrice.

Cependant, cette implication diminue quand il s'agit de collaborer avec des professionnels en qui, il serait possible, qu'elle ne retrouve pas de valeurs communes.

Ne pas partager le même système de valeurs pourrait bien devenir un frein à la collaboration. Or, ce manque d'implication ne se manifeste pas avec sa collègue des GS avec qui « *elle a des affinités.* »

Le domaine personnel, celui des affinités, présuppose ici en tous cas, le domaine professionnel.

Partager des valeurs que chacun trouve essentielles au point de reconnaître l'autre comme faisant partie de son groupe de valeurs, faciliterait la collaboration : il y aurait une « congruence personnelle et professionnelle » (Kelman 1958).

Ce lien entre valeurs et collaboration met surtout en exergue l'importance des représentations de chacun qui participent d'une construction identitaire professionnelle.

Il appuie aussi nos propos sur le processus systémique de la communication : celle-ci ne vaut que dans un système de valeurs qu'il faut prendre en considération.

## **2.2/ Qu'en est-il de la co-construction collaborative ?**

Il nous paraît évident qu'Eli ne co-construit pas d'apprentissage avec ses collègues éloignés. Elle se soumet à une obligation hiérarchique : il s'agit de coordination.

*« effectivement, on se retrouve dans le cas où chacun travaille de son côté et puis euh... on fait une petite réunion à la fin de l'année pour faire le point et voilà. C'est comme ça. » (E10)<sup>21</sup>*

Par contre, elle co-construit une stratégie pédagogique avec sa collègue des GS, partageant un objectif dans lequel elle s'implique : le passage de la Grande Section au Cours préparatoire doit se préparer et s'articuler de façon cohérente pour les élèves.

*« Effectivement, déjà cette année, on travaille ensemble parce que je sais que les élèves qu'elle a en ce moment, ce sont ceux qui seront dans ma classe l'année prochaine. Donc on travaille déjà en collaboration, effectivement, c'est important. » (E10)<sup>22</sup>*

Elle décrit de nombreux échanges sur les profils des élèves afin d'anticiper les meilleurs ajustements : Eli s'adapte donc pour proposer une pédagogie ajustée.

*« On parle beaucoup de nos élèves. Je sais déjà que untel sait déjà lire, untel a telle difficulté en langage euh... et donc effectivement, là, c'est important. » (E10)<sup>23</sup>*

---

<sup>21</sup> Annexe 1

<sup>22</sup> Annexe 1

<sup>23</sup> Annexe 1

Nous pouvons parler de collaboration en cela qu'elle réunit le processus de co-construction et d'ajustements via une communication (échanges) riche, supportée par un système de valeurs partagées.

*La collaboration suppose donc des ajustements conscients et inconscients.*

*Conscients quand l'acteur choisit de s'y impliquer parce qu'il croit au projet et qu'il existe une « congruence personnelle et professionnelle ».*

*Inconscients parce que cette congruence naît du système de valeurs, subjectifs à chacun, mais qui peut être reconnu « idéal » par les autres acteurs.*

### **3/ Quand l'autorité structure la relation éducative**

Parlons sans ambages : Eli ne collabore pas avec les parents des élèves.

*« ... il faut que chacun porte sa casquette » (E26)<sup>24</sup>*

Ce positionnement nous interroge surtout quand on comprend qu'Eli fait son possible pour mettre en place des pratiques collaboratives au sein de sa classe.

*« Et effectivement, il y a des ateliers qui sont mis en place, notamment pour les résolutions de problèmes, je le fais assez souvent où effectivement l'objectif au final, ce n'est pas tant de résoudre le problème, c'est surtout de collaborer, de mettre euh... de travailler en équipe, de mettre en place des stratégies communes et euh... » (E18)<sup>25</sup>*

*Alors, quels sont les paramètres qui induisent un tel positionnement ?*

#### **3.1/ Trouver son équilibre entre autorité et pratiques collaboratives**

Le point de la collaboration avec les parents soulève un autre point essentiel en rapport avec l'apprentissage cohérent : la prise en compte des différentes sphères de vie des élèves (en l'occurrence, la sphère familiale).

---

<sup>24</sup> Annexe 1

<sup>25</sup> Annexe 1

Eli est catégorique quant à la possibilité d'une collaboration avec les parents :

*« Chacun porte sa casquette ! »*

Elle relègue donc les parents dans la sphère familiale ayant tout juste le droit de demander une explication sur telle ou telle méthode employée : l'école est une sphère où Eli est capitaine.

Nous ne pouvons guère interpréter les propos d'Eli plus avant car elle a très peu développé ce thème de sphère de vie, cette alternance naturelle d'où naît l'expérience de la vie. Mais, en restant rigoureux, il nous paraît important de souligner que le fait qu'elle n'ait pas abordé ce thème est questionnant.

Il nous est possible de proposer des hypothèses interprétatives à partir de notre compréhension des dires d'Eli.

- Le premier point à repérer est que ce thème de l'expérience naissant des autres sphères de vie de l'élève est révélé par le refus de la collaboration avec les parents.
- Refuser cette collaboration induit *probablement* qu'Eli ne souhaite pas que les sphères familiale et scolaire communiquent entre elles dans la poursuite d'objectifs éducatifs.

*Il est important de noter qu'Eli ne fait pas mention des autres sphères de vie : loisirs, amical...*

- Notons aussi qu'Eli n'ôte pas aux parents leur rôle éducatif même si ses propos reflètent que ceux-ci n'œuvrent pas sur le même plan éducatif.

Une fois ces assertions faites, nous pouvons émettre l'hypothèse interprétative qu'il ne s'agit pas d'un refus de collaborer en soi.

Il ne s'agit peut-être pas non plus (comme nous le pensions au départ) d'une appréhension de la part d'Eli d'être dépossédée de son autonomie à organiser sa pédagogie comme elle l'entend. En clair, d'être inféodée par les parents.



Nous faisons l'inférence que cette dualité dans sa pratique collaborative prend naissance dans un système encore plus complexe : ce que Robbes a appelé « la relation éducative. »

Robbes décrit cette relation éducative comme la base de la relation d'enseignement. Il ne s'agirait pas d'une relation affective entre enseignant et élève. Robbes explique que le rôle de l'école n'est pas de développer des relations affectives mais bien de transmettre des savoirs.

L'école a pour objectif d'augmenter la capacité de l'élève à comprendre le monde, à s'y insérer socialement, à devenir autonome.

Or, en expliquant ces objectifs, Robbes nous permet de souligner et d'appréhender deux thèmes importants dans les propos d'Eli : l'autorité et l'autonomie.

### **3.2/L'autorité charismatique : un souvenir qui ne s'efface pas**

Au cours de l'entretien, Eli fait un parallèle entre son vécu d'élève (quand elle était enfant) et sa posture d'enseignante maintenant.

*« moi je me souviens effectivement à mon époque où moi j'étais élève... c'était le maître qui avait le savoir, qui avait l'autorité, qui était l'autorité, c'était incroyable ! » (E22)*

Quand Eli était en primaire, l'enseignant usait probablement d'autorité charismatique (Hannah Arendt, La crise de la culture).

Hannah Arendt en 1969 explique comment, en perdant le souvenir du passé (qui est pour elle la pierre angulaire de la mémoire de l'homme, le gardien de son humanité), l'homme a vu l'autorité charismatique s'écrouler.

Or, depuis des siècles, la société occidentale reposait sur cette autorité, toutes les institutions et les sphères sociales (école, famille, associations, clubs...) l'incarnaient.

Si pendant des siècles, l'autorité de l'instituteur n'était pas remise en cause, il en est tout autrement aujourd'hui.

Eli a 35 ans. Elle était élève en CP il y a une trentaine d'années : elle n'était pas encore née en Mai 68. Mais elle a grandi dans un DOM (Département d'Outre-Mer), une société postcoloniale : l'autorité y a joué un très grand rôle.

*« Et en plus, moi je suis DOM, donc inutile de dire que dans les DOM, voilà... il ne fallait pas chercher à contredire le maître. » (E22)*

La question de l'autorité charismatique y était encore pratiquée.

L'histoire et le contexte passés sont à prendre en compte dans la posture d'Eli aujourd'hui. Eli garde ce souvenir de la posture autoritaire du professeur et sa propre posture naît de ce balancement incessant entre autorité charismatique et démocratique (Jean-François Dupeyron L'enfance de l'hypermodernité).

### **3.3/ Pour une autorité légitime et juste**

Faire preuve d'autorité démocratique implique une délibération entre deux parties légitimes dont les paroles sont prises à égalité.

Evidemment, il est extrêmement complexe de mettre en place une telle autorité dans une école, tant les rapports adulte/enfant paraissent asymétriques.

Mais ce n'est pas impossible si on part du postulat que l'enfant est *acteur* de son apprentissage et que le formateur doit le prendre en compte pour co-construire son cheminement éducatif.

*« Que signifie la démocratie, si ce n'est que l'individu doit avoir son mot à dire dans la détermination des conditions et des buts de son propre travail »*

(John Dewey « Démocratie et Education », 1916).

Pour John Dewey, démocratie et éducation sont liées. Il considère que l'école prépare l'enfant à la vie citoyenne et en tant que telle, doit représenter une première communauté démocratique.

En outre, en tant que membre de cette démocratie, le formateur ne doit pas imposer à l'enfant un programme éducatif. Il s'agit pour l'enfant, au travers de son expérience (et de projets) de trouver un moyen de s'adapter à la vie sociale. Chaque enfant trouvera *son* moyen d'y parvenir. Et ce moyen unique, fera de lui un citoyen à part entière.

Philippe Meirieu, quant à lui, lors des rencontres internationales de Genève en 2005, sur la question de l'autorité ou plutôt de la crise de l'autorité, explique que pour permettre à l'adolescent sans repère de se construire... il faut restaurer l'autorité.

Mais « *une autorité à la fois légitime et contestable. Car, pour une société démocratique ou qui voudrait le devenir, seules les autorités contestables sont légitimes... »*

Robbes, pour sa part, tient un discours qui propose une autre lecture du positionnement d'Eli. Ce maître de conférences en Sciences de l'Education a travaillé la question de l'autorité à l'école.

Sa théorie est simple mais évocatrice : selon lui, l'éducation est autorité.

### **3.3.1/ Aux origines du mot « autorité » avec la lecture d'Ariane Bilheran**

Etymologiquement, « autorité » vient du latin : « auctor » signifiant « auteur » et « augere » : « augmenter » mais aussi « créer un acte fondateur ».

« L'auctor » émet donc un acte de parole (dans le sens qu'il crée un acte nouveau) dont il est garant.

Dans la conférence donnée au Canada, intitulée « Qu'est-ce que l'autorité ? », Ariane Bilheran, philosophe et psychologue explique l'autorité, au temps où « l'auctoritas » était d'abord une « notion morale ».

« L'auctor » était l'historien qui venait garantir que les événements s'étaient réellement passés.

Il y avait donc déjà ce lien entre passé et présent.

Selon la philosophe, l'autorité fait mention de plusieurs notions importantes :

- Fondation : acte créateur
- Les origines : la parole des anciens, de ce qui s'est passé avant
- Transmission
- Le savoir
- La mémoire

Pour Ariane Bilheran, « la parole est au cœur de l'autorité ; c'est une parole qui constitue l'autorité. Tenir sa parole. »

Dès lors, on comprend la notion de responsabilité de l'autorité car toute autorité juste relève d'une légitimité mais aussi de l'autonomie.

Car l'autorité, dans sa mission de transmission des savoirs, du passé vers le présent, n'a pas vocation à demeurer. L'autorité fait croître l'autre, l'élève.

Puis, une fois les savoirs transmis, elle disparaît pour que celui qui a pris appui sur elle pour se structurer puisse à son tour, créer un acte fondateur.

Cette définition de l'autorité rappelle en effet le rôle de l'éducation.

Et nous comprenons mieux le positionnement de Robbes : l'éducation est autorité.

Ariane Bilheran admet l'autorité juste inspire une crainte respectueuse, une peur de décevoir.

Or, Eli ne cesse de créer ce parallèle entre ses enseignants passés autoritaires et sa posture d'aujourd'hui.

Dans sa façon d'enseigner, Eli se place à la fois comme personne autoritaire (qu'elle veut juste) et comme accompagnatrice cheminant à côté des élèves.

### **3.3.2/ Les premières hypothèses interprétatives quant au positionnement d'Eli**

*Nous pouvons, à l'éclairage des propos de Robbes et Bilheran, émettre l'hypothèse interprétative qu'Eli tente de trouver un équilibre entre une autorité qu'elle juge nécessaire et qui induit forcément une asymétrie adulte/enfant et des pratiques collaboratives qu'elle déclare « indispensables ».*

*Dès lors, nous appréhendons différemment la position d'Eli et faisons l'hypothèse que pour elle, l'autorité (celle qui est juste donc légitime) apporte cette structure nécessaire de transmission de savoirs (du passé vers le présent).*

Elle chercherait donc à la conserver sans pour autant qu'elle se transforme en une forme de pouvoir, de soumission des élèves.

Cependant, il paraît difficile à Eli de conserver cette légitimité si les parents la remettent constamment en question : nous inférons hypothétiquement qu'elle aurait décidé d'éviter toute collaboration avec les parents d'élèves, lui évitant « de répondre constamment de sa parole ».

Bien entendu, nous serions tentés de dire que si Eli estime sa pédagogie légitime, une collaboration avec les parents ne menace pas son autorité.

Mais Eli met en place des pratiques collaboratives, ce qui de prime abord, va à l'encontre d'un positionnement autoritaire. En pratiquant les débats à visée philosophique, elle autorise les élèves à inverser l'asymétrie enseignant/enseigné.

Cependant, nous faisons l'hypothèse que si cela est enrichissant pour tous les acteurs de la classe, Eli ne serait pas encline à remettre en balance son autorité aux yeux des parents.

*Eli se retrouverait à construire un accompagnement entre autorité (légitime et juste) pour permettre l'autonomie des élèves et des pratiques collaboratives qui reconnaissent peu l'autorité qu'elle inspire. Eli aurait compris que la collaboration est une alternative à l'autonomie des élèves mais cela resterait un effort à accomplir.*

#### **4/ L'autorité : une voie pour l'autonomie**

L'autonomie n'est pas une notion aisée à définir, si tant est que nous le puissions.

Mais le discours d'Eli fait émerger ce thème. Comme pour le thème de l'autorité, l'autonomie est étroitement liée à d'autres thèmes, plus prégnants.

L'autonomie est indirectement articulée avec le positionnement autoritaire (dans le discours d'Eli).

En effet, elle met en balance sa position autoritaire, dans le sens du détenteur d'un savoir et son souhait de former les hommes de demain.

*« c'était le maître qui avait le savoir, qui avait l'autorité, qui était l'autorité, c'était incroyable ! [...] Alors que, moi je vois... dans ma posture d'enseignante actuelle, moi je vois les choses différemment. Le but n'est pas d'être un gourou, pas du tout hein... le but est vraiment de former les hommes de demain à savoir qu'effectivement, qu'ils comprennent ces élèves, que... je... je n'ai pas le savoir (rises), je n'ai pas le savoir complet, que moi aussi je peux me tromper euh... [...] Vous pouvez vous débrouiller tout seul après tout... Et puis voilà ! » (E22)*

A travers ces propos, Eli illustre bien sa position délicate : autonomiser ses élèves tout en gardant une posture hiérarchique (« je n'ai pas le savoir complet » signifiant par là qu'elle détient tout de même un certain savoir).

#### **4.1/ L'autonomie : se gouverner selon ses propres règles**

Le mot « Autonomie » nous vient du grec, « Auto » signifiant soi-même et « nomos » qui signifie loi, règle. L'autonomie est donc la capacité d'un individu d'agir par lui-même selon ses propres règles.

Comme l'autorité, être autonome sous-entend une certaine responsabilité.

En étant autonome, l'individu a acquis la faculté d'agir seul dans un contexte social donné et en y respectant ses règles.

Pour cela, devenir autonome veut aussi dire que l'individu peut se porter garant de ses actes.

John Dewey accompagne de futurs citoyens, capables de s'insérer dans une future démocratie où ils auront un rôle à jouer. Pour cela, il leur permet de devenir acteurs de leur apprentissage.

Pour le philosophe américain, l'autonomie est étroitement liée à l'exercice de sa citoyenneté et de ce fait, à la démocratie. Être autonome implique cette « actorialité » de l'apprenant afin qu'il puisse devenir un citoyen responsable et actif.

L'accompagnant joue là un rôle capital. Le formateur de John Dewey n'est pas là pour proclamer des cours magistraux de savoirs. Son rôle est d'accompagner l'apprenant et de susciter « un désir de progresser et les moyens de cette progression. »

Pour Maria Montessori qui a placé l'autonomie au cœur de sa pédagogie, l'éducateur se doit de se montrer discret et bienveillant, laissant l'enfant trouver par lui-même les briques dont il a besoin pour se construire. Il se place en retrait.

En cela, il nous semble que le positionnement d'Eli est différent : elle montre le désir d'autonomiser ses élèves (et s'y attelle en proposant des pratiques collaboratives) tout en gardant une certaine autorité (que nous qualifions d'autorité démocratique).

Robbes, en citant le pédopsychiatre Daniel Marcelli, explique que l'autorité juste structure un enfant (par extension un élève) en lui donnant des repères pour se construire. De ce fait, allier autorité et autonomie ne paraît pas antinomique.

Il s'agit de servir de repère stable à l'enfant pour qu'il puisse se construire et devenir autonome.

*A partir de ce point de vue, nous faisons l'hypothèse interprétative que le positionnement d'Eli relève d'une recherche d'équilibre constante entre une volonté de rester garante d'un cadre d'une part, et d'autre part, de rendre compte d'un souhait de conduire ses élèves vers l'autonomie à travers des pratiques collaboratives.*

## **5/ Ajuster sa pédagogie**

L'analyse de l'entretien a fait émerger ce thème qui, en y regardant de plus près, est englobé par une notion bien plus vaste : l'accompagnement.

Eli, au travers de son discours a montré ce que de prime abord, nous avons lu comme une dualité mais qui s'est révélé bien plus complexe : l'usage de l'autorité et des pratiques collaboratives pour permettre l'autonomie.

L'ajustement de sa pédagogie est donc le mécanisme qui sous-tend cet accompagnement spécifique et nous allons tenter de l'interpréter en s'appuyant sur plusieurs théories.

### **5.1/ Vers un accompagnement (socio)constructiviste**

*« Je me dis voilà c'est dommage qu'on puisse pas partager aussi avec les élèves. Pourquoi euh... leur donner, leur donner et puis eux ils ne nous donnent rien au final... euh... on dit être prof c'est le plus beau métier du monde, c'est vrai ! On rit avec eux, on vit avec eux, finalement ! Du matin au soir ! » (E22)*

Cette citation tirée de l'entretien d'Eli illustre son souhait de partage de savoirs : Eli propose des savoirs et finalement, elle attend une réciprocité formative.

Cependant, il convient de se montrer prudent : Eli dit clairement qu'elle ne se place pas au même niveau hiérarchique que ses élèves.

Nous ne pouvons pas faire l'hypothèse qu'Eli co-construit l'apprentissage avec ses élèves : elle semble apporter plus qu'ils n'apportent.

*Mais nous faisons l'inférence qu'Eli aurait une approche socioconstructiviste de l'apprentissage.*

En effet, elle ne choisit pas la pédagogie de Maria Montessori pour amener ses élèves vers l'autonomie. Elle propose des pratiques collaboratives qui encouragent les élèves à comprendre les points de vue de l'autre, à s'y ajuster, à composer avec eux et par conséquent, à s'hétéro-former.

*« Et effectivement, il y a des ateliers qui sont mis en place, notamment pour les résolutions de problèmes, je le fais assez souvent où effectivement l'objectif au final, ce n'est pas tant de résoudre le problème, c'est surtout de collaborer, de mettre euh... de travailler en équipe, de mettre en place des stratégies communes et euh... » (E18)<sup>26</sup>*

Lev Vygotsky affirmait que l'enfant tirait de ses interactions sociales de nouveaux enseignements et qu'il apprenait en remaniant les anciens enseignements (Pensée et Langage, 1934).

La zone proximale de développement (ZPD), théorie développée par Vygotsky, explique l'importance du formateur ou des pairs plus âgés (ou plus avancés dans une matière) dans l'apprentissage de l'apprenant.

Un enfant qui ne peut résoudre seul un problème de calcul par exemple, va pouvoir le faire avec l'aide de l'adulte ou d'un pair plus avancé sur ce sujet.

*« je mets en place ce système aussi de tutorat. Les élèves performants, à un moment donné, ce n'est pas forcément tous les jours, ce n'est pas forcément sur toutes les compétences mais à certains moments, » (E13)<sup>27</sup>*

Eli met en place un système de tutorat dans sa classe, elle semble porter une grande attention au cheminement mental des élèves.

En cela, elle répond d'une approche préférentiellement socioconstructiviste.

## **5.2/ L'accompagnement d'Eli: se placer devant et avec l'apprenant**

Pour Maela Paul, l'accompagnement est une action synchronique d'un être humain avec un autre humain, l'un valorisant l'action de l'autre.

Pour elle, les personnes engagées ne cheminent pas l'une à côté de l'autre, l'idée impliquant un certain parallélisme du parcours de chacun.

---

<sup>26</sup> Annexe 1

<sup>27</sup> Annexe 1



A côté de l'autre ne signifie pas *avec* l'autre.

Eli, pour sa part, semble se situer *avec* ses élèves : son accompagnement ne présente aucun mécanisme de parallélisme. Bien qu'elle pense apporter plus à ses élèves qu'ils ne lui apportent, il n'en reste pas moins vrai qu'ils apportent des deux côtés.

« On est là à côté mais euh...voilà ! »  
(E24)<sup>28</sup>

Cependant, elle ne se positionne pas qu'*avec* ses élèves mais également *devant* eux.

« qu'ils comprennent ces élèves, que... je... je n'ai pas le savoir (rires), je n'ai pas le savoir complet, que moi aussi je peux me tromper euh... même si effectivement, on va quand même avoir une posture de, de, de maîtresse, hein... quand même, c'est quand même moi qui suis sensée leur apprendre des choses » (E22)<sup>29</sup>

La posture de maîtresse renvoie à une asymétrie enseignant/élève. Eli se voit comme une personne qui apprend des choses tout en gardant cet espace où elle dit ne pas tout maîtriser : nous faisons l'hypothèse qu'elle laisse cette place pour permettre l'autonomie de l'élève.

C'est la lecture que nous faisons de sa posture autoritaire : se placer devant eux signifierait pour elle se positionner en tant que guide.

*L'hypothèse que nous défendons prend appui sur la dimension d'élever, de croître de « l'auctoritas. »*

Se positionner à la fois devant et à côté des élèves expliquerait ce comportement de prime abord contradictoire, d'Eli.

Nous avons inféré, au regard de nos interprétations, que son vécu d'élève a modelé sa posture d'aujourd'hui : elle ne semble pas avoir vécu l'autorité des maîtres de l'époque de façon négative.

---

<sup>28</sup> Annexe 1

<sup>29</sup> Annexe 1

*« moi je me souviens effectivement à mon époque où moi j'étais élève... c'était le maître qui avait le savoir, qui avait l'autorité, qui était l'autorité, c'était incroyable ! »*

(E22)<sup>30</sup>

De son temps, le maître faisait preuve d'autorité. D'ailleurs, elle en parle au masculin (le maître) -hypothétiquement- comme une référence paternelle.

Cette exclamation, « c'était incroyable ! » nous interroge : Eli seait-elle nostalgique de ce temps ?

Dans tous les cas, notre lecture de la posture d'Eli ne peut pas mettre de côté cette composante de son vécu d'élève.

D'un côté, elle dit ne pas se positionner de la même façon.

*« Alors que, moi je vois... dans ma posture d'enseignante actuelle, moi je vois les choses différemment. » (E22)<sup>31</sup>*

Et d'un autre, elle module ses propos en affirmant qu'elle doit quand même tenir « une posture de maîtresse ». Il nous apparaît qu'Eli cherche à créer un équilibre entre une posture « autoritaire » tout en essayant de se positionner « à côté » de ses élèves.

## **6/ Pour conclure**

Il nous semble opportun pour conclure cette interprétation de rappeler les hypothèses de départ.

Puis, nous vérifierons si les hypothèses ont été confirmées ou infirmées.

Bien entendu, nous n'écartons pas la possibilité que certaines hypothèses ne puissent être ni confirmées ni infirmées.

L'entretien d'Eli, bien que riche, ne couvre pas tous les questionnements.

### **6.1/ Rappel des hypothèses de départ**

Voici nos hypothèses telles que nous les avons énoncées, avec plusieurs apports théoriques. Nous les mettrons en parallèle de nos conclusions afin de vérifier leur infirmation ou confirmation.

---

<sup>30</sup> Annexe 1

<sup>31</sup> Annexe 1

*1/La première cherche à confirmer que la prise en compte de l'expérience et des sphères de vie contribue à un apprentissage efficient, intégré et cohérent.*

*En filigrane, nous mettons en balance l'idée que si la pédagogie travaille le lien entre les différentes sphères de vie, l'apprenant aurait plus de chance de comprendre les contenus pédagogiques et de les intégrer comme siens.*

Concernant cette première hypothèse, l'entretien d'Eli ne nous permet ni de la confirmer ni de l'infirmier.

Eli, même si elle s'appuie sur une approche socioconstructiviste comme nous l'inférons, il est probable qu'elle utilise l'expérience des élèves née des différentes sphères de vie. A ce stade de l'enquête cependant, l'entretien n'offre qu'une réponse partielle à cette hypothèse.

En effet, Eli ne désire pas collaborer avec les parents des élèves qui représentent la sphère familiale de ceux-ci. Cependant, les élèves évoluent dans d'autres sphères dont Eli n'a pas fait mention.

De plus, même sans collaborer avec les parents des élèves et en encourageant une cloison entre sphères scolaire et familiale, cela ne signifie en rien qu'Eli, dans l'exercice de ses fonctions, ne s'appuie pas sur l'expérience des élèves.

Pour illustrer cette hypothèse, il aurait fallu que nous nous entretenions avec d'autres acteurs, proches d'Eli : les élèves, les parents et ses collègues.

D'autre part, pour que l'étude fût exhaustive, il aurait été judicieux de nous entretenir avec les acteurs des autres sphères de vie des élèves (de loisirs, amicale...).

*2/La seconde hypothèse repose sur l'importance de la collaboration entre tous les acteurs.*

Concernant cette seconde hypothèse qui traite du cœur de cette recherche, nous ne pouvons ni la confirmer ni l'infirmier.

En effet, Eli présente des difficultés à collaborer avec certains acteurs.

Cependant, cette recherche a dégagé l'importance du système de valeurs dans les pratiques collaboratives.

En clair, il ne suffit pas de défendre des objectifs communs et de s'ajuster à la communication et aux représentations d'autrui pour parvenir à collaborer.

Le système de valeurs jouerait un rôle qu'il ne faudrait négliger car la personne pourrait, plutôt que de s'impliquer dans le projet en faisant fi des différences de valeurs, se désengager. Pour autant, Eli a choisi de proposer des pratiques collaboratives à ses élèves.

La collaboration semble tenir une place importante dans le système d'apprentissage mais nous ne pouvons pas, avec le seul entretien d'Eli, le confirmer. Encore une fois, nous nous appuyons sur les seuls propos d'Eli pour avancer nos interprétations hypothétiques.

La pédagogie d'Eli pourrait s'avérer efficiente même si nous ne la qualifierons pas de cohérente ; la cohérence signifiant pour nous, les différentes articulations entre les éléments d'apprentissage.

Or, Eli, au cours de l'entretien, a montré certaines réticences à articuler différents éléments pour une cohérence générale d'apprentissage.

*3/ La dernière hypothèse, transversale, traitera de la posture de l'accompagnateur pour un cadre éducatif/formatif cohérent.*

La dernière hypothèse est difficile à confirmer ou infirmer, dans le sens où l'accompagnement s'est avéré être une posture subjective.

Eli se positionne de façon autoritaire et articule cette posture à un accompagnement vers l'autonomie.

Cela pourrait paraître paradoxal mais l'accompagnement serait probablement une recherche d'équilibre entre les représentations de l'accompagnateur et la place de l'apprenant. En filigrane, il apparaît que l'âge de celui-ci jouerait un rôle dans la manière dont l'accompagnateur se positionnerait.

## **6.2/ Les questions dévoilées par l'enquête**

Cette enquête a soulevé quelques questions sur la façon dont un enseignant se positionne pour permettre l'autonomie de l'élève.

Nous avons été surpris de constater à quel point la dimension subjective (valeurs, vécus, croyances...) de l'accompagnateur entrait en ligne de compte.

Les propos de Maela Paul nous ont permis de mieux appréhender cette question. Pour elle, l'accompagnement est une relation entre un accompagnateur et des accompagnés. Cette notion de relation nous a paru essentielle quand nous mettons en lumière les propos de l'enquêtée.

L'accompagnant accompagne avec ce qu'il est, ce qu'il a vécu, son identité.

C'est en cela que nous comprenons l'accompagnement comme constructiviste : l'accompagnant apporte un peu de ce qu'il est, de ses représentations du monde pour aider l'accompagné à problématiser ses questionnements.

Quand il s'agit d'enfants, il n'apparaît pas de questionnement existentiel (au même sens que l'adulte) mais d'une construction de l'identité (pas l'identité professionnelle mais l'identité globale).

Pour lui permettre de construire cette identité, il faut qu'il développe son autonomie. Eli le dit clairement. Mais c'est sa manière de l'aider à développer cette autonomie qui a dévoilé une question que nous ne posions pas au départ : à quel point un accompagnateur doit-il avoir travaillé sur sa propre identité pour accompagner un autre individu ?

## IV/ DISCUSSION

Nous avons au départ l'intention de proposer une enquête en deux parties : l'entretien d'Eli, qui fournirait des informations concernant l'apprentissage des enfants dans un cadre scolaire traditionnel et les conclusions d'une formation courte pour adultes. Nous n'avons pas pu, au regard du temps imparti, proposer cette double interprétation.

Cependant, il nous apparaît qu'il serait intéressant d'orienter la prochaine recherche vers les similitudes entre la formation adulte et enfant.

En effet, cette première enquête souligne des différences dans la proposition d'accompagnement.

*La question alors, serait de savoir si cette différence d'accompagnement induit des différences d'apprentissage ?*

### ***1/ L'enfant aurait besoin d'un guide : l'accompagnement serait ajusté***

Le témoignage d'Eli semble souligner que l'enfant se construit et qu'il aurait besoin d'un guide et donc, que l'éducateur se place devant lui.

Dewey, Montessori et Freinet l'ont bien sûr souligné. Mais aucun ne place l'éducateur de la même manière.

Peut-être cette posture de l'accompagnateur est-elle efficiente à partir du moment où l'accompagnateur a pour objectif l'autonomie de l'apprenant ?

Et que ce n'est pas l'endroit où l'accompagnateur se place qui est important mais ce qu'il propose pour que l'accompagnement fonctionne.

En cela, ce que nous avons appris du témoignage d'Eli, c'est qu'il s'agirait probablement d'une construction subjective et que l'éducateur construit l'accompagnement avec son système de valeurs et de représentations.

## ***2/ Les questionnements que nous tirons de cette recherche***

Plusieurs points nous ont frappés dans cette recherche. Il semble qu'un apprentissage cohérent résulte de plusieurs facteurs qui doivent être présent dans un système équilibré.

La notion d'équilibre sous-entend qu'il ne suffit pas de la présence de certains indicateurs pour assurer cette cohérence pédagogique.

Surtout, il nous paraît clair que certains facteurs ne dépendent pas des personnes présentes en collaboration : les personnes sont essentielles mais le noyau du système réside dans les interactions entre les différents facteurs, les personnes étant un facteur parmi d'autres.

### **2.1/ L'apprentissage est un système complexe**

Comme nous avons abordé l'accompagnement d'un point de vue constructiviste, nous dirons que la collaboration est le ciment qui permet de souder les murs. Mais si nous voulons être au plus près de notre pensée, nous adopterons un point de vue proche de la cybernétique de Wiener. A savoir que la collaboration permet une meilleure fluidité de la communication entre les différents facteurs.

Or, c'est grâce à cette fluidité communicationnelle (et les ajustements qui en découlent) qu'un système apparaît stable.

Il est intéressant de penser qu'à l'intérieur d'un système aussi complexe que l'apprentissage, d'autres systèmes sont implantés (Le corps humain illustre parfaitement cette idée : chaque organe est un système composé de plusieurs systèmes et qui participe au bon fonctionnement du système du corps humain).

La collaboration, bien que fluidifiant communicationnel et agent d'ajustement, pourrait s'appréhender comme un système en soi.

## ***3/Le contexte : les invariants et les variables***

Tout système d'apprentissage se composerait donc de plusieurs invariants et variables (liées au contexte).

Les valeurs communes influent considérablement sur la capacité à collaborer. Comme le montre l'enquête, il est difficile de collaborer avec des personnes avec lesquelles on ne partage de valeurs. Comme il serait compliqué de demander de « mettre de côté ses valeurs personnelles » au profit du collectif.

Mais n'est-ce pas ce que l'on demande constamment ?

Quand on y réfléchit, opposer personnel et collectif revient à mettre en balance deux systèmes essentiels à la survie d'autres systèmes.

Dans un groupe de formation, si les apprenants ont des valeurs communes et si les autres invariants sont présents, alors la collaboration pourrait se développer.

Dans le cas où les valeurs seraient trop éloignées, il en revient à l'investissement du projet de permettre la collaboration, auquel cas, les personnes feront fi de certaines priorités personnelles au profit du projet.

Mais ce système de valeurs ne pourrait être trop remis en question : cela provoquerait un questionnement d'identité et un désinvestissement du projet.

C'est peut-être une des raisons pour lesquelles le groupe revêt une telle importance. Si le groupe n'existe pas, ce sont les individualités qui prennent place et les valeurs personnelles qui sont plus vives.

### **3.1/ Le système tisse des liens symbiotiques**

En y réfléchissant, nous nous sommes rendus compte de l'importance d'une vision systémique de l'apprentissage.

Nous allons tenter d'explicitier notre point de vue.

Le monde qui nous entoure, et dans lequel nous évoluons et que nous faisons évoluer, participe d'une symbiose entre plusieurs systèmes complexes.

Nous éviterons ici de vous donner des définitions d'un système, d'autres auteurs l'ayant fait de façon extrêmement juste et surtout plus claire que nous ne pourrions le faire.

La symbiose, par essence, résulte d'une interrelation existentielle entre deux organismes vivants.

D'un point de vue humain et terrestre, nous laissons de côté la question de qui s'est adapté à qui et qui a façonné quoi.



Prenons simplement pour acquis que le monde qui nous entoure nous a façonnés autant que nous l'avons façonné. Nous vivons, que nous voulions ou non en symbiose avec notre milieu et réciproquement.

Si l'espèce humaine disparaissait, la Terre telle que nous la connaissons disparaîtrait également : elle formerait de nouveaux systèmes symbiotiques et en conséquence, en sortirait transformée.

Une fois que nous avons posé ce jalon du concept de symbiose, revenons à la question de l'apprentissage.

#### ***4/ Les invariants pédagogiques***

Plusieurs pédagogues, pour offrir un apprentissage cohérent, sont partis d'un point essentiel d'un système (d'apprentissage).

Nous nommerons ces points essentiels des invariants.

Pour certains, il faut faire une focale sur l'épanouissement de l'apprenant (l'invariant ici étant la personne).

Pour d'autres, l'important est d'orienter cette focale sur le groupe.

D'autres encore expliquent que sont les interactions entre les acteurs du système qui comptent (Ces interactions sont aussi des invariants d'un système pédagogique).

D'autres, nous y compris, pensent que la collaboration est la pierre angulaire dans tout système pédagogique cohérent (la collaboration est un autre invariant pédagogique).

Mais à y penser longuement, nous nous sommes demandés si finalement, la question ne se posait pas ailleurs...

#### ***5/ De la cohérence et de l'incohérence...***

Tout d'abord, nous avons essayé de comprendre ce que pourrait être un système cohérent, en faisant notre possible pour appréhender le concept de façon objective.

Et nous avons conclu que ***tout système est cohérent.***

A partir du moment où un système se forme, il porte en soi une certaine cohérence.

La manière dont nous appréhendions la cohérence auparavant dépendait du gain que nous tirions du système. Mais, nous avons admis qu'un système pouvait être cohérent même si nous ne tirions aucun gain.

Auquel cas, la question suivante paraît logique : *qu'est-ce qu'un système incohérent ?*

Puisqu'il existe, il est forcément cohérent.

Mais peut-être est-ce le rapport entre fonctionnements et dysfonctionnements qui peuvent attester d'une incohérence d'un système.

Si le système présente plus de dysfonctionnements que de fonctionnements, en clair s'il propose plus de pertes que de gains, pouvons-nous l'affubler de système incohérent.

Le deuxième point résulte de l'interdépendance avec les autres systèmes.

Un système qui ne créerait pas d'articulations symbiotiques avec d'autres systèmes pourraient être qualifié d'incohérent. (De toutes manières, un tel système serait amené à mourir).

Mais tout de même, la question subsiste : *comment mettre en place un apprentissage cohérent ?*

## ***6/ Les variables pédagogiques***

Nous avons fait mention des invariants pédagogiques :

- L'individu
- L'expérience
- La collaboration
- Les groupes
- La symbiose
- Les autres systèmes
- L'accompagnement

Il en existe sûrement d'autres, nous sommes bien loin de connaître la complexité d'un système.

Ces invariants sont étudiés séparément ou ensemble mais lorsque l'on demande d'expliquer tel ou tel système, selon l'angle d'approche, une liste plus ou moins riche d'invariants est fournie (comme celle citée !)

Mais peut-être qu'il ne faudrait pas chercher les causes d'un système.

Car si par définition, ce sont des invariants, on les retrouvera dans tous les systèmes pédagogiques cohérents ou pas.

Peut-être qu'il est plus question de leur place, de leur quantité que de leur rôle.

C'est indiscutable : ils ont rôle fondamental.

Mais, pour qu'un apprentissage devienne cohérent, chaque invariant doit se trouver à une place définie, selon une certaine mesure.

Et le plus complexe : ces places et mesures changent en fonction des milieux.

Vous aurez les mêmes ingrédients mais vous ne pouvez pas, pour vous rassasier, concocter la même recette selon que vous évoluez dans tel ou tel milieu.

Parce que pour qu'un système soit cohérent, il faut qu'il crée un lien symbiotique avec les milieux qui l'entourent et les autres points non essentiels mais qui déterminent de la nature d'un système sont *les points variables*.

Les points variables sont sensibles au changement.

Par conséquent, ce ne seraient pas les invariants qui détermineraient la nature et la stabilité d'un système mais bien les variables : l'originalité des articulations symbiotiques en dépend.

Tout cela pour dire qu'un système cohérent en Suède aura de fortes probabilités d'être incohérent en France.

Les invariants pédagogiques sont les mêmes, mais les variables changent du tout ou tout. Et pour cause ! La Suède n'est pas la France !

## ***7/ En conclusion, que proposons-nous ?***

Le système d'apprentissage est un système. Et en tant que tel, il est difficile à appréhender.

De plus, cette enquête montre que la cohérence de ce système dépend de divers paramètres, conscients et surtout inconscients.

Nous avons appris qu'il est vain d'essayer de comprendre un système en dehors de son contexte car c'est lui qui le façonne.

Au regard de l'enquête, nous réaffirmons que la collaboration est le cœur d'un système pédagogique cohérent.

Mais les enseignements que nous en avons tirés nous ont surpris : chaque personne appréhende la collaboration de façon singulière.

Cette singularité participe de la complexité du système.

Après avoir mené cette enquête, nous savons que s'il existe des invariants et des variables pédagogiques, leur place, leur rôle et leur importance varient selon la spécificité du contexte.

Ce qui nous amène à conclure qu'au lieu de focaliser sur un ou plusieurs invariants, mieux vaudrait appréhender le système complexe.

Le second point ? Tout accompagnateur devient un facilitateur, un agent du système pédagogique.

Peut-être serait-il intéressant de le former à l'adaptation plutôt qu'aux invariants.

Cette conclusion est seulement le fruit de nos réflexions au regard de nos lectures, recherches et observations.

Nous pensons qu'il sera profitable en plus de former à un accompagnement qui émancipe, qui prend en compte l'expérience, qui propose une collaboration entre chaque acteur et entre chaque système, de proposer aussi une façon d'accompagner l'adaptabilité des acteurs dans le but de ne pas tenter d'établir un système existant ailleurs *mais un système propre au milieu dans lequel il voit le jour.*

## V/ CONCLUSION GENERALE

La cohérence d'apprentissage semble relever de plusieurs paramètres que la présente recherche n'a pas pu, à elle seule, dévoiler.

En effet, pour attester d'une cohérence d'un système, nous nous sommes rendus compte de l'importance de la présence d'autres facteurs qui déterminent un contexte. Selon notre point de vue, la collaboration entre tous les acteurs reste l'agent de liaison qui permet à tout bon système d'apprentissage de fonctionner car il devient compréhensible, clair pour l'apprenant (puisqu'il se basera en partie sur l'appropriation de connaissances tirées d'autres expériences).

Cependant, l'enquête a révélé que chaque personne possède probablement sa façon de collaborer. Or ces pratiques découleraient d'éléments inconscients de l'identité du sujet (comme le système de valeurs ou le vécu).

Collaborer devient à partir de ce moment une tâche indispensable mais complexe.

L'accompagnement à l'apprentissage si nous le percevons toujours d'un point de vue constructiviste, serait aussi déterminé par ces processus inconscients de chaque acteur et leur manière de mettre en place les pratiques collaboratives.

# BIBLIOGRAPHIE

## Constructivisme et accompagnement

- Paul, M. (2015). L'accompagnement : de la notion au concept. *Education Permanente*, 205, 21-31.
- Peatrik, A-M. (2003). Jean-Pierre Boutinet, L'Immaturité de la vie adulte, *L'Homme*, 167-168. Consulté le 04 janvier 2016 sur URL: <http://lhomme.revues.org/19492>
- Piaget, J. (1974) Réussir et Comprendre, Paris, Presses universitaires de France.
- Kerzil J. (2009) *Constructivisme, L'ABC de la VAE*, (ERES Éducation – Formation), Toulouse récupéré sur URL : [www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm](http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm).

## Pédagogies alternatives, autonomie, expérience

- Clot, Y. (2006/4) Lev S. Vygotski : le social dans la psychologie *Sciences humaines* (170) p114.
- Dejean, T. (2011) John Dewey, Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation, *Lectures Les comptes rendus*, consulté le 27 mai 2016 sur URL : <http://lectures.revues.org/6178>
- Dewey, J. (1916) *Democracy and education, Middle works*, in *Collected works of John Dewey*, (1967-1992) Carbondale Southern Illinois: University Press.
- Houssaye, J. (1995) *Quinze pédagogues, Leurs influences aujourd'hui*, Paris : Editions Armand Colin.
- Montessori, M. (2001) *L'éducation et la paix*, préface de Pierre Calame, Traduction Michel Valois, coll. Culture de paix. Desclée de Brouwer.
- Vergnaud, G. (2000) *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, coll. Portraits d'Educateurs. Paris : Hachette Education.

- Peloux I., Lamy A. (2014) *L'école du Colibri : La pédagogie de la coopération*, coll. Domaine du possible, Paris : Editions Actes Sud, récupéré sur kindle, livre numérique.
- Péoc'h N. et Ceaux C. (2012) Les valeurs professionnelles, une composante de la stratégie d'implication organisationnelle des professionnels de santé... L'apport compréhensif d'une recherche décisionnelle menée au CHU de Toulouse, *Recherche en soins infirmiers* (108), 53-66. récupéré le 20 Mai 2016 sur URL : [www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-1-page-53.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-1-page-53.htm).
- Resweber J-P. (2011) *Les pédagogies nouvelles*, (7<sup>ème</sup> éd.) coll. Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.

### L'autorité

- Arendt, H. (1968) *Qu'est-ce que l'autorité ?* Dans *La crise de la culture* traduction Patrick Lévy (1989, pp 123-124) coll. folio essais, Paris : Gallimard.
- Bilheran, A. (2009, Juin) *Qu'est-ce que l'autorité ?* Conférence au Centre Saint-Pierre, à Montréal, Québec, Canada.
- Dupeyron, J-F. (2012) *L'enfance de l'hypermodernité. Le problème de l'autorité.* Dans Kerlan A., Loeffel L. *Repenser l'enfance. L'enfance une question philosophique.* (pp 13-31), Paris : Hermann.
- Meirieu P. (2005, Septembre). *Quelle autorité pour quelle éducation ?* RENCONTRES INTERNATIONALES DE GENEVE, Genève.
- Houssaye, J. (03/2012) L'autorité ne passera pas, *Recherche et formation* (n°71) 29-42. Consulté le 10/01/2016 sur URL : [www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-3-page-29.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-3-page-29.htm)
- Robbes B. (2010) L'autorité éducative dans la classe, Douze situations pour apprendre à l'exercer. Paris : ESF.

## Expérience, alternance, réflexivité

- Denoyel Noël, (1999) Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce. *Revue française de pédagogie*, Vol. 128 (n° 1), 35-42.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and education, Middle works*, in *Collected works of John Dewey*, (1967-1992) Carbondale Southern Illinois: University Press.
- Durrive L. (2014), Faire des liens : comment le stagiaire construit-il son expérience ? *.Education permanente*, (198), 113-125.
- Geay A., Sallaberry J-C. (1999) La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *.Revue française de pédagogie*, 128(1), 7-15.
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation, *Cahiers de sociolinguistiques* (14), 85-101. Récupéré le 27 Novembre 2015 sur : [www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistiques-2009-1-page-85.htm](http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistiques-2009-1-page-85.htm).
- Pineau, G. (2009). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. Dans Guillaumin C., Pesce S. et Denoyel N. (dir.), *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes* (19-35). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans Altet M., Desjardins J., Etienne R., Paquay L. et Perrenoud P., *Former des Enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp.79-93). Bruxelles: De Boeck.
- Schön D. (1996). A la recherche d'une épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans Barbier J-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : Presses Universitaires de France.
- Trognon L. (2013) Accompagner la réflexivité, une construction de l'expérience. *Education Permanente*, (196), 65-73.



## Reliance

- Le Moigne J-L. (2008) Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies Monde*, (4), 177-184.
- Marcel, J.-F., Dupriez V., Périsset-Bagnoud D., Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Maubant P., Roquet P. (30 Juin au 3 Juillet 2015) *Coopérer ? Mettre à jour les relies de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants*, Dans le cadre de la Biennale internationale de l'éducation.
- Bonjour P. et Peny P. (3/2005) *Voir dans l'autre à la fois sa différence et son identité avec vous, Entretien avec Edgar Morin, Reliance* (n°17), 9-13 récupéré sur URL : [www.cairn.info/revue-reliance-2005-3page-9.htm](http://www.cairn.info/revue-reliance-2005-3page-9.htm).

## Systèmes et communication

- Aït Abdelmalek A. (2004) Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne, *Sociétés*, (86), 99-117 récupéré sur URL : [www.cairn.info/revue-societes-2004-4-page-99.htm](http://www.cairn.info/revue-societes-2004-4-page-99.htm).
- Cuyck A. et CASSOU-NOGUES P. (2/2014) Les rêves cybernétiques de Norbert Wiener. *Questions de communication* (n° 26), 323-325.
- Picard D. et Marc E. (2013) *L'École de Palo Alto*. coll. Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.
- Mony E. (1990 Juillet) *Entretien avec Paul Watzlawick*. Espace d'échanges du site IDRES sur la systémique.

## Méthodologie

- Desanti R. et Cardon P. (2010), *Initiation à l'enquête sociologique*. France : Editions ASH.

- Blanchet A. et Gotman A. (2105) *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE 1.....</b>	<b>3</b>
<b>DU PARCOURS PROFESSIONNEL A LA PROBLEMATISATION SUR LA COHERENCE D'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION DE LA PARTIE 1.....</b>	<b>4</b>
<b>I/ ET LES QUESTIONS EMERGENT : UN REGARD REFLEXIF SUR MON PARCOURS PROFESSIONNEL.....</b>	<b>5</b>
<b>1/Eduquer .....</b>	<b>5</b>
1.1/Eduquer : un passage de relai.....	5
1.2/Eduquer : une condition d'existence .....	7
<b>2/Ecrire .....</b>	<b>8</b>
2.1/ Une collaboration soi/monde .....	8
2.2/Un acte solitaire, une visée collective .....	10
<b>3/Former .....</b>	<b>11</b>
3.1/Le cas particulier de l'adulte : pourquoi entrer en formation .....	11
<b>4/ En conclusion... ..</b>	<b>13</b>
<b>II/ L'EXPERIENCE DE LA PEDAGOGIE MONTESSORI.....</b>	<b>14</b>
<b>1/ Maria Montessori : de la médecine au développement du potentiel humain .....</b>	<b>14</b>
1.1/ Une pédagogie liée au courant de l'Education nouvelle.....	14
1.2/ Montessori, une base scientifique pour l'épanouissement du « potentiel humain » .....	17
1.3/Un matériel autocorrectif, un éducateur bienveillant et discret .....	18
1.4/ « Un environnement préparé » .....	19
1.5/Une pédagogie centrée sur l'individualité .....	19
<b>2/ Un stage dans une école Montessori .....</b>	<b>20</b>
2.1/ Le contexte .....	21
2.2/Le groupe des 6-12 ANS.....	21
2.3 /Les groupes d'écriture .....	21
2.4/Des observations naissent des questionnements .....	22
2.4.1/ La Question du travail en groupe .....	22
2.4.3/ Les sphères de vie et l'expérience .....	23
2.4.4/ De la collaboration.....	24

<b>III/ POUR UNE CO-CONSTRUCTION D'UN APPRENTISSAGE COHERENT .....</b>	<b>25</b>
1/ Faire l'expérience (de) et Avoir de l'expérience .....	25
1.1/ Qu'en dit John Dewey ? .....	26
1.2/ Un peu de réflexivité .....	27
1.3/ Et L'alternance... de vie.....	28
1.4/ Lev Vygotsky et le socioconstructivisme .....	31
1.5/ En conclusion.....	32
 <b>IV/ LA COLLABORATION : LA PIERRE ANGULAIRE D'UN APPRENTISSAGE COHERENT</b>	<b>33</b>
1/Mais qu'est-ce que collaborer ? .....	34
2/ Pour synthétiser... ..	35
3/ Collaborer : une question de communication et de système.....	35
4/ En conclusion sur la collaboration : la question du lien .....	37
 <b>V/ UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE DE L'ACCOMPAGNEMENT .....</b>	<b>39</b>
1/ Une expérience co-construite mais une intégration solitaire .....	40
2/ L'accompagnement du point de vue de Maela Paul .....	40
2.1/L'accompagnement : « être en compagnie de... » .....	41
2.2/ L'accompagnement : une action commune.....	41
2.3/L'accompagnement : un espace de parole .....	42
2.4/L'accompagnement un enjeu socio-politique.....	43
 <b>VI/ CONCLUSION DE LA PARTIE 1 ET PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>45</b>
 <b>PLUSIEURS POINTS RESSORTENT DE NOS REFLEXIONS THEORIQUES ET EXPERIENTIELLES A PROPOS DE LA COHERENCE D'APPRENTISSAGE : .....</b>	<b>45</b>
1/L'expérience .....	45
2/ Des différentes sphères de vie et d'un regard réflexif naît l'expérience .....	45
3/ Homme parmi les hommes et le monde : la confrontation soi/monde crée l'apprentissage .....	45
4/ La collaboration, au cœur du système d'apprentissage .....	45
5/ L'accompagnement pédagogique suppose une co-construction entre tous les acteurs concernés ..	46
6/ Conclusion .....	47
7/ Problématique .....	47
 <b>FIN DE LA PARTIE 1 .....</b>	<b>48</b>

<b>PARTIE 2.....</b>	<b>49</b>
<b>UNE ENQUETE SUR LES PRATIQUES COLLABORATIVES D'UNE ECOLE TRADITIONNELLE FRANCAISE .....</b>	<b>49</b>
<b>INTRODUCTION DE LA PARTIE 2.....</b>	<b>50</b>
<b>I/UN ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF AVEC UN PROFESSEUR DES ECOLES.....</b>	<b>51</b>
<b>1/L'entretien semi-directif : une conversation dirigée ? .....</b>	<b>51</b>
1.1/ Une méthodologie qui permet de dégager des processus implicites .....	51
1.2/ L'entretien semi-directif : une co-construction de l'enquêteur et de l'enquêté .....	52
1.3/ Entre implication et démarche scientifique.....	52
<b>2/ Anticiper l'entretien.....</b>	<b>53</b>
2.2/ La grille d'entretien.....	53
<b>3/ Codage de transcription de l'entretien.....</b>	<b>55</b>
<b>4/ Présentation de l'enquêtée.....</b>	<b>56</b>
4.1/ Le choix de l'enquêtée .....	56
<b>II/ ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES DE L'ENTRETIEN .....</b>	<b>57</b>
<b>1/ Eli, professeur des écoles en milieu rural : le contexte particulier du RPI (Regroupement Pédagogique Intercommunal) .....</b>	<b>57</b>
1.1/ La prise de contact.....	58
1.2/ Au domicile d'Eli.....	58
1.3/ Un entretien en plusieurs temps .....	59
<b>2/ Une analyse qui permet de dégager les thèmes en rapport avec la recherche .....</b>	<b>61</b>
2.1/ Plusieurs étapes constituent la grille d'analyse thématique .....	61
2.2/ Lecture croisée entre temps forts et thèmes émergents .....	62
2.3/ Et les thèmes apparaissent.....	63
<b>3/ En conclusion .....</b>	<b>68</b>
<b>III/ INTERPRETATIONS DES DONNEES DE L'ENTRETIEN : LA COLLABORATION, UNE PRATIQUE QUI REVELE DES MECANISMES COMPLEXES .....</b>	<b>70</b>
<b>1/ Collaborer ou coordonner ? .....</b>	<b>70</b>
1.1/ Se coordonner avec les collègues éloignés .....	71
1.2/ Collaborer avec la collègue proche.....	72
<b>2/ Le rôle des valeurs dans les pratiques collaboratives .....</b>	<b>73</b>
2.1/ Implication organisationnelle, congruence professionnelle.....	73
2.2/ Qu'en est-il de la co-construction collaborative ?.....	74
<b>3/ Quand l'autorité structure la relation éducative .....</b>	<b>75</b>
3.1/ Trouver son équilibre entre autorité et pratiques collaboratives .....	75

3.2/L'autorité charismatique : un souvenir qui ne s'efface pas .....	77
3.3/ Pour une autorité légitime et juste .....	78
<b>4/ L'autorité : une voie pour l'autonomie.....</b>	<b>81</b>
4.1/ L'autonomie : se gouverner selon ses propres règles.....	82
<b>5/ Ajuster sa pédagogie .....</b>	<b>83</b>
5.1/ Vers un accompagnement (socio)constructiviste .....	83
5.2/ L'accompagnement d'Eli: se placer devant et avec l'apprenant .....	84
<b>6/ Pour conclure .....</b>	<b>86</b>
6.1/ Rappel des hypothèses de départ .....	86
6.2/ Les questions dévoilées par l'enquête .....	88
<b>IV/ DISCUSSION.....</b>	<b>90</b>
<b>1/ L'enfant aurait besoin d'un guide : l'accompagnement serait ajusté .....</b>	<b>90</b>
<b>2/ Les questionnements que nous tirons de cette recherche .....</b>	<b>91</b>
2.1/ L'apprentissage est un système complexe.....	91
<b>3/Le contexte : les invariants et les variables .....</b>	<b>91</b>
3.1/ Le système tisse des liens symbiotiques .....	92
<b>4/ Les invariants pédagogiques .....</b>	<b>93</b>
<b>5/ De la cohérence et de l'incohérence.....</b>	<b>93</b>
<b>6/ Les variables pédagogiques.....</b>	<b>94</b>
<b>7/ En conclusion, que proposons-nous ? .....</b>	<b>95</b>
<b>V/ CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>98</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>107</b>

# ANNEXES

**ANNEXE 1 :**

**L'ENTRETIEN RETRANSCRIT D'ELI**



1 Entretien d'Eli

2 **e1 : Bonjour ! Je m'appelle Eloïse Moueza. Je suis en Master 1 Sciences de l'éducation et en fait, je**  
3 **voudrais m'entretenir avec vous sur la collaboration, la coopération au sein d'une classe. La**  
4 **première question que je vais vous poser c'est... de vous présenter, de présenter euh...**

5 *(A ce moment, nous sommes interrompues par l'arrivée du conjoint dans la pièce. Installées autour de*  
6 *la salle à manger du salon, elle me propose de rejoindre le bureau pour que nous soyons plus au*  
7 *calme, son mari devant utiliser l'ordinateur près de nous.)*

8 E1 : Je pense que c'est mieux ici...

9 **e2 : Oui, en effet... Euh...Avant que nous commencions, je dois vous prévenir qu'il s'agit d'un**  
10 **entretien non-directif. Il est enregistré, il servira à l'écriture d'un mémoire et il est anonyme. Les**  
11 **noms et lieux ne seront pas mentionnés lors de la retranscription.**

12 E2 : (rires) OK...

13 **e3 : J'aimerais que vous vous présentiez, que vous présentiez ce que vous faites, votre fonction et**  
14 **ensuite, je vous poserai quelques questions...**

15 E3 : Je m'appelle Eli, je suis professeur des écoles depuis 2008 donc j'ai eu mon concours en 2008.  
16 Effectivement, j'ai fait une année de stage à ... anciennement IUFM, maintenant ça n'existe  
17 plus...euh... en XX (DOM)... donc après j'ai demandé une mutation en XX (région de France) en 2012.  
18 Donc du coup je suis en 2012...euh pardon, je suis en XX (région de France) depuis 2012, toujours  
19 professeur des écoles, sauf que... en arrivant en 2012, à cause de ma mutation...je je... suis tombée  
20 sur un poste de direction. Donc je suis aussi directrice de mon école. Euh... c'est une petite école  
21 rurale, deux classes. Deux classes en RPI c'est-à-dire en regroupement pédagogique intercommunal.  
22 Donc ce genre de regroupement se fait lorsque les effectifs baissent, que les classes ferment et donc  
23 pour éviter d'avoir à fermer une école, souvent euh...les communes mettent euh... se mettent  
24 d'accord, se mettent ensemble pour créer ce regroupement. Donc, je suis dans un regroupement  
25 pédagogique rural qui comprend donc deux communes...euh...donc... il y a une école dans ma  
26 commune et il y deux autres écoles, primaire et... élémentaire du moins et maternelle dans la  
27 commune voisine. Donc ce qui fait que tous les niveaux de l'école primaire de la petite section au  
28 CM2 sont répartis sur les 3 écoles. En l'occurrence, dans mon école, il n'y a que, cette année en tous  
29 cas, des petits... euh donc des petites sections, des grandes sections et des CP. Moi, je suis dans mon  
30 école, la maîtresse comme on dit de CP et aussi la directrice de l'école.

31 **e4 : OK. Et aussi la directrice des deux autres écoles ?**

32 E4 : Non. Dans les deux autres écoles... chaque école a son directeur...en regroupement  
33 pédagogique, ça se passe comme ça. Chaque école a son directeur et chaque école est indépendante  
34 D'où le nom de regroupement pédagogique parce qu'effectivement, c'est juste une question de  
35 niveau. Comment on répartit les niveaux...euh...de l'école primaire sur les 3 écoles.

36 **e5 : D'accord. OK. C'est pas... c'est intéressant en fait du coup pour le travail en collaboration. La**  
37 **manière dont vous répartissez le travail. Vous en discutez d'abord avec vos collègues ou pas ?**

38 E5 : Dans le regroupement pédagogique intercommunal, euh... d'ailleurs dans toutes les écoles, il y a  
39 ce qu'on appelle les conseils de maîtres, les conseils d'école et les conseils de cycles. C'est  
40 justement... euh à ces moment-là que les enseignants se regroupent pour... euh... pour décider d'un  
41 certains nombres de choses et euh, prévoir les projets, ect... Ce qui fait que, en l'occurrence pour la  
42 répartition des niveaux, ça se fait en conseil de maîtres... d'ailleurs, là on a déjà commencé à en

43 discuter euh... là, parce qu'il se trouve que cette année en plus du regroupement, il y a une classe qui  
44 va fermer. Malgré le regroupement, il y a une baisse d'effectif, il y a pas mal d'élèves qui vont en  
45 privé, il y a pas mal d'élèves aussi qui déménagent tout simplement. Ce qui fait que... vu les effectifs,  
46 l'académie a décidé de fermer une classe du regroupement et donc ça va se faire sur l'école  
47 élémentaire sur l'autre commune. Donc la répartition s'en trouvera changée, bien évidemment parce  
48 qu'avec une classe de moins... donc là, on était à huit classes sur tout le regroupement. Là du coup, à  
49 la rentrée 2016, on sera à 7 classes et donc... euh... du coup, on va devoir revoir la répartition. C'est-  
50 à-dire que l'année prochaine, peut-être que ma collègue n'aura pas des petits-grands mais aura...  
51 d'autres niveaux.

52 **e6 : D'accord.**

53 E6 : donc ça se discute effectivement au conseil de maîtres. Après, il y a les conseils de maîtres qui se  
54 font aussi dans chaque école, entre les maîtres de euh... voilà de chaque école. Mais bien souvent, on  
55 se voit ensemble quand même plusieurs fois dans l'année.

56 **e7 : Donc, ça vous oblige quand même à une collaboration pédagogique un peu différente...**

57 E7 : oui oui. Complètement, oui. C'est plus compliqué... et... euh... ( ) je dis que c'est plus compliqué  
58 parce qu'effectivement euh... au niveau de la distance, tout simplement, on n'est pas dans la même  
59 école, ça c'est évident... Alors, ça se passe très bien avec ma collègue puisque du coup on deux  
60 classes... alors nous, on se voit tous les jours, du matin au soir... donc voilà.

61 **e8 : Oui...**

62 E8 : Effectivement, avec les autres collègues... pourtant l'autre commune n'est pas très éloignée,  
63 hein... c'est vraiment euh... à cinq/dix minutes grand maximum euh... donc... euh de mon école mais  
64 pour autant... euh... oui, c'est plus compliqué. Il faut que tout le monde arrive à se mettre d'accord  
65 sur l'ordre du jour et surtout sur la date. Euh... tout le monde est un peu pris par ses obligations  
66 personnelles et c'est très très compliqué d'arriver à se mettre d'accord sur une date et sur un  
67 horaire. Donc effectivement, avec les autres collègues, si on se voit une fois tous les deux mois, c'est  
68 déjà beaucoup !

69 **e9 : (sourire) D'accord. Et est-ce que vous pensez que cette collaboration pédagogique particulière**  
70 **influe sur votre manière d'enseigner ou votre posture dans votre classe ? La manière dont vous**  
71 **préparez le cours, même sur l'année, en sachant que quand ils vont changer de classe, ils ne seront**  
72 **peut-être pas dans la même école, ils seront peut-être ailleurs et peut-être que vous les préparez**  
73 **différemment ou ça n'a rien changé pour vous ?**

74 E9 : Non. En ce qui me concerne, en tous cas, ça n'a rien changé euh... ( ) mmhh... et il y a aussi en-  
75 dehors des conseils de maîtres de cycles et d'école, il y a ce qu'on appelle aussi les liaisons. C'est-à-  
76 dire qu'effectivement il y a... euh... Les traditionnelles liaisons grandes sections-CP, c'est-à-dire que  
77 les enseignants de grande section et de CP se rencontrent à un moment donné dans l'année. E  
78 général, ça se fait en début d'année, donc septembre et en fin d'année, juin, pour faire le point. Pour  
79 dire par exemple, bon ben voilà, je t'envoie tel élève, il a tant de difficultés, ect... ou voilà, j'ai  
80 travaillé ces compétences-là, en revanche, j'ai pas eu le temps de faire ça parce que... voilà. Et puis, il  
81 y a les liaisons CP-CE1 qui sont un peu moins formelles, mais en générales, on essaie de se  
82 rencontrer. Donc là, j'essaierai de voir mon collègue de CE1 en juin. Pour euh... lui faire part un peu  
83 de... de ce que j'ai fait dans l'année et donc lui dire, voilà : bon ben écoute, untel, euh... cette année,  
84 j'ai pas pu travailler telles compétences parce que voilà...comme ça le collègue, effectivement, il sait  
85 déjà à quoi s'attendre avant la rentrée. Donc, si vous voulez, non, ça ne... ça n'influe pas du tout sur  
86 ma façon de faire. Je fais... euh en fonction du groupe-classe que j'ai sur le moment. Chaque classe

87 est différente, cette année j'ai une classe particulièrement difficile alors que l'année dernière, c'était  
88 (rires), c'était une très bonne classe. Donc euh... voilà. Donc euh, effectivement déjà, ne serait-ce  
89 qu'entre cette année et l'année prochaine euh... entre cette année et l'année dernière, le collègue de  
90 CE1 qui normalement devrait être le même, verra la différence. Après, effectivement, on va... on va  
91 formaliser ça lors d'une euh... ce qu'on appelle une liaison CP-CE1 c'est-à-dire, un moment, on va se  
92 rencontrer à la fin de l'année pour en discuter.

93 **e10 : D'accord. Tout ça est assez intéressant parce que du coup... vous êtes obligée de faire de la**  
94 **collaboration dans votre classe, avec vos élèves euh... plutôt peut-être que vous mettez ça en place**  
95 **ou pas... et en même temps à l'extérieur donc vous travaillez tout le temps au sein d'une équipe...**  
96 **est-ce que vous voyez ça comme un système, vous faisant partie d'un système, obligatoirement**  
97 **faisant partie d'une équipe euh...sur laquelle vous comptez, vous comptez sur les individus. Vous**  
98 **envoyez des enfants en espérant que le relai sera pris. Est-ce que c'est comme ça que vous**  
99 **envisagez ça ou alors chacun est dans un îlot ? Comment vous percevez le système pédagogique de**  
100 **l'école, en fait ? Est-ce que pour vous c'est important de travailler avec vos collègues ou alors**  
101 **chacun peut faire son travail sans nécessairement passer de relai à l'autre ?**

102 E10 : Alors... j'ai envie de dire, ça... ça dépend des équipes. Tout est une question de personnalité  
103 dans les équipes euh... avant d'être des enseignants, on est des êtres humains et c'est très  
104 compliqué. Donc euh... par exemple là, dans l'école dans laquelle je suis avec ma collègue qui a des  
105 grandes sections, on s'entend à merveille. Effectivement, déjà cette année, on travaille ensemble  
106 parce que je sais que les élèves qu'elle a en ce moment, ce sont ceux qui seront dans ma classe  
107 l'année prochaine. Donc on travaille déjà en collaboration, effectivement, c'est important. On parle  
108 beaucoup de nos élèves. Je sais déjà que untel sait déjà lire, untel a telle difficulté en langage euh...  
109 et donc effectivement, là, c'est important. En revanche, avec les collègues de l'autre école du coup,  
110 ça dépend des personnalités. Il y a des collègues avec qui je... je vous le cache pas, je n'ai pas  
111 d'affinités, avec qui je n'ai pas envie de discuter euh... voilà, il y a des personnalités comme ça qui  
112 font que euh...effectivement, on se retrouve dans le cas où chacun travaille de son côté et puis euh...  
113 on fait une petite réunion à la fin de l'année pour faire le point et voilà. C'est comme ça.

114 **e11 : Ça reste très standard, très cadré...**

115 E11 (rires) : Oui, oui...voilà.

116 **e12 : D'accord... et euh... dans votre classe, est-ce que vous essayez de mettre en place des**  
117 **objectifs de collaboration, des travaux de groupe, des petits ateliers...**

118 E12 : Oui, bien sûr...

119 **e13 : Oui, est-ce que ça compte pour vous ? Est-ce que ça fait partie de votre pédagogie ?**

120 E13 : Ça fait partie de ma pédagogie et euh... c'est carrément indispensable ! C'est-à-dire que là on  
121 est... euh... c'est vrai que je suis jeune mais je n'ai pas le souvenir, en tous cas lorsque j'étais petite de  
122 ces groupes de besoin, de ces groupes de niveau. Là maintenant, en 2016, là XXIème siècle, on se  
123 rend compte qu'on euh... en ce qui me concerne, j'ai un niveau simple en plus, je n'ai que des CP en  
124 tous cas des élèves inscrits au CP dans ma classe et pour autant on se retrouve avec des élèves,  
125 même en Mars là, niveau grande section, avec des élèves en situation de handicap, donc reconnus  
126 par la NDPH, on se retrouve avec au contraire, des élèves qui sont très bons qui pourraient être déjà  
127 au CE1 et on se retrouve avec des élèves qui sont dans la norme, on va dire, dans le moule et  
128 effectivement, on est obligé toute l'année de septembre à juin de mettre en place ce qu'on appelle  
129 des groupes de niveaux euh... plus joliment dit, des groupes de besoin qui qui font que ben...ils ne  
130 font pas forcément la même chose euh...au même moment euh...ce ne sont pas forcément des

131 activités de même niveau, donc effectivement, il y a... il y a effectivement des... des ateliers comme  
132 on peut dire euh... et puis il y a aussi des ateliers en autonomie dans ma classe... euh... ils peuvent  
133 aussi travailler librement... à partir du moment où on a installé les activités, ils peuvent très bien  
134 travailler librement. Et puis, il y a aussi euh...Alors... pour pour justement euh...joindre les différents  
135 groupes entre les difficultés, les élèves dans la norme et puis les élèves performants comme on dit,  
136 euh... je mets en place ce système aussi de tutorat. Les élèves performants, à un moment donné, ce  
137 n'est pas forcément tous les jours, ce n'est pas forcément sur toutes les compétences mais à certains  
138 moments, par exemple aujourd'hui je l'ai fait : j'ai demandé à des élèves performants qui avaient  
139 bien compris un problème de logique d'aller expliquer effectivement à ces élèves en difficulté. J'aurai  
140 pu le faire moi-même mais justement le but est de euh... développer la collaboration et la  
141 coopération, surtout. Ça, je le fais beaucoup au CP, je le fais, je le fais depuis toujours, en fait !

142 **e14 : Vous avez l'impression que ça permet aux élèves performants peut-être de mieux**  
143 **comprendre leur propre logique, enfin pourquoi ils ont compris, de le dire à voix haute, de**  
144 **l'expliquer et peut-être à ceux qui ont moins bien compris de voir les stratégies mentales de l'autre**  
145 **et que c'est différent... et que petit à petit les apprentissages se font peut-être d'une meilleure**  
146 **façon que s'ils étaient tout seuls ou face à vous...**

147 E14 : Oui...

148 **e15 : Vous avez l'impression que les objectifs sont majorés quand il y a une confrontation avec les**  
149 **autres élèves ?**

150 E15 : Mmm... Alors après ça dépend aussi euh... dans l'ensemble, pour répondre à la question  
151 euh...c'est c'est profitable, ça c'est certain. Ça dépend effectivement aussi des élèves. Il y a des  
152 élèves qui sont performants mais qui seraient pas capables d'expliquer donc qui ne sont pas  
153 pédagogues. Ils sont incapables d'expliquer à un élève en difficulté comment il a fait pour réussir  
154 l'exercice. Et il y a des élèves performants qui sont très pédagogues, qui peuvent reconstituer toute  
155 la démarche mentale et d'expliquer. De la même manière, il y a des élèves en difficulté qui euh... qui  
156 comprennent mieux, j'ai presque envie de dire, c'est surtout honteux, mais qui comprennent mieux  
157 avec le camarade plutôt qu'avec la maîtresse. Voilà ; Parce que de pair à pairs... c'est ça entre pairs et  
158 ben des fois, ça marche mieux et puis, il y a élèves en difficulté qui au contraire euh... ben non c'est la  
159 maîtresse qui a le savoir, c'est la maîtresse qui a autorité. Du coup, le fait qu'il y ait un autre  
160 camarade qui euh... qui est comme moi, vienne m'expliquer, ça ne me plaît pas. Il y a des élèves aussi  
161 comme ça. Mais dans l'ensemble, c'est profitable.

162 **e16 : C'est-à-dire que vous devez vous adapter à chaque euh... il y a une espèce de... dans ce que**  
163 **vous dites, je comprends qu'il y a un bagage familial...**

164 E16 : C'est ça !

165 **e17 : ... des représentations mentales différentes et donc vous adaptez votre pédagogie et vos**  
166 **stratégies en fonction de chacun.**

167 E17 : Oui !

168 **e18 : Et du coup, ces ateliers de groupe, ce sont des ateliers... la collaboration est un moyen**  
169 **d'arriver à un objectif ou la collaboration, c'est l'objectif ?**

170 E18 : C'est ça ! C'est exactement ça ! Effectivement, il y a des ateliers où la collaboration est un  
171 moyen d'arriver à un objectif donc par exemple euh... bien souvent en lecture, écriture  
172 euh...numération, c'est un moyen d'arriver à un objectif disciplinaire, on va dire. Par exemple euh...  
173 telle compétence, savoir lire un texte, par exemple, voilà. Et effectivement, il y a des ateliers qui sont

174 mis en place, notamment pour les résolutions de problèmes, je le fais assez souvent où  
175 effectivement l'objectif au final, ce n'est pas tant de résoudre le problème, c'est surtout de  
176 collaborer, de mettre euh... de travailler en équipe, de mettre en place des stratégies communes et  
177 euh... j'ai fait effectivement le mois dernier sur le jeu de la marchande, et à la limite le résultat (rires),  
178 on s'en fichait un peu, hein...mais c'était vraiment voir comment ensemble, ils arrivaient à travailler  
179 euh... Mine de rien, les dominants ne sont pas toujours ceux qu'on croit, et voilà on découvre les  
180 enfants dans ce genre de situation et c'est extraordinaire, oui !

181 **E19 : Donc du coup, ça semble important pour vous, cet esprit de collaboration et de coopération,**  
182 **comme si c'était une compétence...**

183 E19 : Oui !

184 **e20 : ... que l'école aurait pour devoir de cocher ça à la fin de l'année : est capable de travailler**  
185 **avec les autres. Mais est-ce que c'est une compétence vraiment affichée ?**

186 E 20 : Alors si vous voulez dans les programmes actuels, et particulièrement pour le CP, ces  
187 compétences ne figurent pas explicitement ... ça c'est certain. Il est évident que ça, ça ne figure pas  
188 dans les programmes. En revanche, dans les euh... dans les compétences du socle commun de  
189 connaissances et de compétences, ce qui chapeaute, on va dire, tous les programmes de tous les  
190 niveaux, on a, je sais plus si c'est la compétence 7, mais on a une compétence qui s'intitule, je crois  
191 initiative et autonomie, des choses comme ça. Enfin tout ce qui est euh... tout ce qui concerne les  
192 compétences civiques, je crois que c'est la compétence 7, faudra vérifier. Effectivement, on nous  
193 encourage en tant qu'enseignant à mettre en place toutes sortes de pratiques coopératives et puis il  
194 y a aussi, pas d'aide extérieure. Au niveau de (région de France), il y a l'OCCE, l'OCCE XX qui euh nous  
195 permet aussi donc du coup d'avoir une coopérative dans l'école mais l'OCCE XX qui donne des outils,  
196 qui fait des conférences qui euh... qui permettent aux enseignants effectivement d'installer des  
197 pratiques coopératives dans la classe et se former. Donc là dans ma classe, effectivement, de l'OCCE,  
198 ce que j'ai pris c'est par exemple les débats à visée philosophique où effectivement on va permettre  
199 aux élèves, même de CP, et pourtant ils sont jeunes, CP c'est 5/6 ans pas plus, de débattre et  
200 l'enseignant n'a pas droit à la parole. Le président du débat à visée philosophique, c'est un élève lui-  
201 même donc lorsqu'on fait des débats à visée philosophique, moi l'enseignante, je dois aussi lever la  
202 main et ce président qui est un élève peut ne pas m'interroger ! Et je n'ai rien à lui dire !

203 **e21 : Qu'est-ce que ça fait en tant qu'adulte de voir qu'on retourne dans la peau d'un enfant de**  
204 **5/6 ans ?**

205 E21 : C'est ça ! Bien souvent... ils sont encore petits... j'aurai eu des CM, ç'aurait été peut-être  
206 différent mais au CP, ils interrogent toujours la maîtresse donc euh...il y en a qui s'amuse ! Au lieu  
207 de m'appeler maîtresse, il m'appelle par mon prénom pour me faire comprendre que je suis au  
208 même niveau que les autres dans ce débat et puis... euh... c'est extraordinaire, c'est très enrichissant.  
209 Et le débat porte souvent autour de la coopération, ça peut être quelque chose qui est en lien avec  
210 l'actualité ou ça peut-être quelque chose qui est en lien avec ce qui s'est passé dans la classe, s'il y a  
211 eu... s'il y a eu par exemple un conflit euh... on va le régler lors de ce genre de débat etc... Là, je mets  
212 en place ça avec les CP et je sais que euh... c'est un peu compliqué au CP, c'est vrai, parce qu'ils ne  
213 mettent pas de mots sur leurs sentiments comme les CM, les CM2 pourraient le faire mais euh... ça  
214 peut être commencé dès le...le CP. C'est possible. Il y en a même, je crois... j'ai des collègues qui  
215 commencent dès la maternelle, les débats à visée philosophique. Alors évidemment avec des thèmes  
216 plus simples mais euh... oui, oui, ça euh...

217 **e22 : Est-ce que finalement tout est question de posture de l'enseignant ? Ca dépend de la manière**  
218 **dont vous vous placez ? même dans la manière dont vous voyez votre rôle d'enseignant qui permet**  
219 **aux élèves soit de vous voir comme seul être ressource soit de chercher par eux-mêmes...et donc...**

220 E22 : C'est ça ! C'est exactement ça ! Comme je disais euh... tout à l'heure euh... moi je me souviens  
221 effectivement à mon époque où moi j'étais élève... c'était le maître qui avait le savoir, qui avait  
222 l'autorité, qui était l'autorité, c'était incroyable ! Et en plus, moi je suis XX (DOM), donc inutile de dire  
223 qu'aux DOM, voilà... il ne fallait pas chercher à contredire le maître. Alors que, moi je vois... dans ma  
224 posture d'enseignante actuelle, moi je vois les choses différemment. Le but n'est pas d'être un  
225 gourou, pas du tout hein... le but est vraiment de former les hommes de demain à savoir  
226 qu'effectivement, qu'ils comprennent ces élèves, que... je... je n'ai pas le savoir (rires), je n'ai pas le  
227 savoir complet, que moi aussi je peux me tromper euh... même si effectivement, on va quand même  
228 avoir une posture de, de, de maîtresse, hein... quand même, c'est quand même moi qui suis sensée  
229 leur apprendre des choses mais oui effectivement, moi aussi je peux me tromper, moi aussi je peux  
230 avoir à participer à un débat sans avoir à mener ce débat. Vous pouvez vous débrouiller tout seul  
231 après tout... Et puis voilà !

232 **e23 : Dans ce que je comprends, vous êtes garante du cadre, vous servez de guide. Mais le but réel**  
233 **est de les autonomiser, si je comprends bien ?**

234 E23 : C'est ça ! Complètement ! Après c'est vrai euh...j'essaie euh..., non pas d'aller à contrepied mais  
235 j'essaie de faire euh... après j'ai toujours été une bonne élève, hein ! je n'ai jamais été, et ça je disais  
236 à une collègue la dernière fois... souvent, nous les enseignants, on n'a jamais été à la place des élèves  
237 en difficulté, des élèves qui ne comprennent pas ! En général, je dis bien en général, les enseignants  
238 ont toujours été les premiers de la classe. Et c'est vrai que ça a été mon cas aussi ! Mais n'empêche  
239 quand même que, quand même, je me dis voilà c'est dommage qu'on puisse pas partager aussi avec  
240 les élèves. Pourquoi euh... leur donner, leur donner et puis eux ils ne nous donnent rien au final...  
241 euh... on dit être prof c'est le plus beau métier du monde, c'est vrai ! On rit avec eux, on vit avec eux,  
242 finalement ! Du matin au soir !

243 **e24 : Vous passez beaucoup de temps avec eux...**

244 E 24 : Ouais, c'est ça ! Donc comme un parent, effectivement, je pense qu'il faut leur montrer qu'ils  
245 peuvent se construire aussi. On est là à côté mais euh...voilà ! On est comme le jardinier, on arrose et  
246 après vous vous débrouillez pour pousser. Voilà, en gros c'est ça !

247 **e25 : Un peu de soleil, un peu d'eau...Et après, tout dépend de vous...**

248 E25 : C'est ça ! C'est exactement ça !

249 *(Silence)*

250 **e26 : J'ai une question à vous poser et non des moindres. C'est la question des parents. Ma**  
251 **question concerne la collaboration avec les parents. Il semble que sans les parents, ce soit**  
252 **compliqué mais trop de parents, c'est compliqué aussi...**

253 E26 : Oui, c'est compliqué aussi... D'autant plus qu'en plus avec la refondation de l'école euh... le  
254 ministère nous demande de laisser une plus grande place euh... aux parents. Ils disent euh... ouvrez  
255 l'école aux parents ! Moi je dis oui et non... euh... euh...euh... c'est euh... intéressant de, de faire part  
256 de nos projets aux parents, c'est intéressant lorsqu'ils nous accompagnent dans les traditionnelles  
257 sorties scolaires... effectivement euh... il y a des choses où... il y a des moments où on les invite à  
258 l'école pour telle ou telle manifestation... euh... il y a les entretiens effectivement  
259 parents/professeurs... euh...mais je pense vraiment que ça devrait s'arrêter là ! Non mais

260 sincèrement, je pense que... on est encore une fois au XXI<sup>ème</sup> siècle ! Ça montre le fossé entre mon  
261 époque quand moi j'étais élève et maintenant, on a beaucoup de parents euh... qui, euh...qui  
262 estiment qu'ils pourraient être profs aussi ! Non ! Etre prof, ça s'apprend ! Etre prof nécessite des  
263 savoirs, des savoir-faire, des savoirs-être et un parent n'est pas un enseignant. Et moi c'est surtout ce  
264 qui me gêne ! Ce sont ces parents qui ont l'impression que... qui connaissent comment faire pour  
265 l'apprentissage de la lecture, alors là je parle en connaissance de cause pour le CP, des parents qui  
266 critiquent votre méthode de lecture, qui vous disent que non, ce n'est pas cette méthode-là qu'il faut  
267 appliquer ! Pff ! J'ai envie de dire mais euh... mais laissez-moi tranquille ! Je suis enseignante, j'ai  
268 toujours fait du CP, donc inutile de vous dire que le CP je m'y connais ! J'aurais été en CM2, j'aurais  
269 dit, bon OK, mais je suis, je suis quand même enseignante de CP depuis, depuis 2008 et je trouve que  
270 (...) que euh... il faut que chacun porte sa casquette ! Je suis l'enseignante, moi je veux bien vous  
271 expliquer ma méthode de lecture, en revanche ne me dites pas que ma méthode de lecture euh...  
272 n'est pas bonne ! Non ! La seule personne à la limite qui aurait le droit de me dire ça, c'est... c'est  
273 monsieur l'inspecteur de l'Education Nationale. Et donc euh... euh...la collaboration avec les parents  
274 (...) doit se faire mais chacun avec sa, sa casquette. Laisser les parents rentrer à l'école, moi je veux  
275 bien, hein ! Pas de souci mais euh... je suis quand même l'enseignante ! Je suis quand même  
276 l'enseignante, je ne... je...je ne fais pas les choses au hasard, je maîtrise un minimum quand même ce  
277 que je fais, je prépare mes cours euh...je pense connaître bien mes élèves. Alors septembre, c'est  
278 difficile à dire mais euh... au fur et à mesure, on commence à... à connaître euh, à connaître les  
279 élèves. L'élève n'est pas l'enfant donc euh, moi je veux bien croire que le parent connaisse son  
280 enfant mais moi je connais les élèves et bien souvent euh, il y a euh... il y a une marge entre l'enfant  
281 et l'élève. Moi, je regarde avec mes enfants, je suis aussi maman, entre ce qu'ils peuvent être à la  
282 maison, ce que j'en connais d'eux en tant qu'enfant et puis euh... (rire) ce que les maîtresses me  
283 disent quand je vais en entretien donc euh... Moi je pense que... oui, laisser entrer les parents à  
284 l'école, je veux bien, hein ! Pour les sorties, les manifestations, parler des projets effectivement, leur  
285 expliquer ce qu'on fait effectivement c'est très important qu'ils sachent un peu euh... comment  
286 fonctionnent les cahiers, comment fonctionnent les devoirs, quelles sont les compétences qui vont  
287 être travaillées cette année... enfin... mais sans plus ! Il ne faut pas transformer les parents en  
288 enseignants. De la même manière que lorsque je suis à l'école, je ne suis pas une maman, je suis une  
289 enseignante.

290 **e27 : Donc finalement... les parents sont les éducateurs informels de leurs enfants et que...**  
291 **l'enseignant a un cadre particulier, Ce que vous dites c'est que c'est l'enfant qui vit l'alternance,**  
292 **pas les adultes ? C'est l'enfant qui passe d'un milieu à un autre ? C'est l'enfant qui doit**  
293 **s'accommoder des deux milieux ?**

294 E27 : C'est ça ! Alors en général, ça se fait surtout au CP, ce... cette transition où l'enfant commence à  
295 comprendre qu'il est à la fois enfant et élève. Ça se fait en général au CP ; On peut dire par exemple  
296 là, on est en Mars, j'ai une classe de CP, je pense que la majorité des élèves de ma classe ont bien  
297 compris cette différence... euh, je suis enfant euh... je suis enfant tout le temps d'accord ! Mais je suis  
298 enfant quand je suis à la maison. En revanche, quand je suis avec maîtresse, je suis élève. Donc  
299 euh...c'est c'est fini entre guillemets le temps euh... où les enfants disent : Ah oui maman m'a dit  
300 que... à la maison, oui maîtresse m'a dit que...je pense au CP, ça y est, ils font la différence. A l'école  
301 maîtresse a dit que, à la maison maman a dit que. Il n'y a plus euh... cette intrusion, on va dire, de la  
302 maison dans l'école ou de l'école dans la maison. Je trouve que ça se fait au CP. Après ça dépend des  
303 enfants effectivement mais euh... Le devenir élève justement comme on l'appelait avant parce que  
304 maintenant ça ne s'appelle plus comme ça, d'ailleurs je ne sais plus comment ça s'appelle, ça change  
305 tout le temps ! Mais le devenir élève oui, ça se fait, ça commence dès la maternelle, ça trouve euh...  
306 un point... culminant au CP. Après, ça continue bien sûr mais au CP, c'est une classe effectivement

307 merveilleuse parce que c'est une classe où ils découvrent beaucoup de choses et... où ils grandissent.  
308 Au CP, on les trouve euh... ils grandissent subitement, en fait au CP. De Septembre, enfin moi, j'ai  
309 toujours fait du CP et chaque année c'est, c'est incroyable comme... ils sont... tellement petit enfant  
310 quand ils arrivent en Septembre... et en Juin on les regarde à la fête d'école de fin d'année, on se dit  
311 non, c'est pas possible ! C'est incroyable comme ils ont grandi ! On le voit dans toutes les classes  
312 mais surtout au CP, c'est flagrant. Vraiment. Ils gagnent en maturité en 9 mois, c'est incroyable !

313 **e28 : Est-ce que c'est un travail ? Qu'ils puissent acquérir cette différence, devenir élève euh...**  
314 **entre finalement la sphère privée et puis, une sphère un peu plus collective, un peu plus publique ?**  
315 **Est-ce que c'est un travail collaboratif des adultes ?**

316 E28 : Oui et non. Ça s'apprend bien sûr, et ça s'apprend dès la petite section donc d'où le... le gros  
317 travail de socialisation que font les enseignants de maternelle. Donc ça s'apprend pendant la petite  
318 section vraiment. Après, c'est une question aussi individuelle. Ça dépend vraiment des enfants, ça  
319 dépend du sexe aussi, mine de rien. Les garçons, bien souvent, alors moi je le vois aussi avec mes  
320 propres enfants mais je le vois aussi à l'école... euh... euh... mûrissent moins vite que les filles, ça c'est  
321 certain, c'est vrai... mais après... peut-être que les spécialistes me diront non mais je le vois avec mes  
322 enfants et je le vois avec mes élèves aussi donc euh... oui ça s'apprend, certainement et après, il faut  
323 laisser à chacun son rythme.

324 **E29 : C'est informel, voire personnel...C'est la zone d'ombre à laquelle on n'a pas accès...**

325 E29 : C'est ça !

326 **e30 :... ni les parents ni les enseignants...**

327 E30 : C'est exactement ça ! Il faut... c'est un peu comme la lecture, hein ! Il y a un moment où il y a le  
328 déclic qui fait que... ben il a compris, ça y est ! Donc... euh... donc oui effectivement, sur ce niveau là...  
329 on donne euh... comme le jardinier, on donne tout ce qu'on a à donner et après ben... une fois qu'il  
330 est prêt, il rassemble tout ça et ça y est ! Et c'est à lui de faire !

331 **e31 : ...à lui de faire...**

332 E31 : Oui !

333 **e32 : A lui de construire son savoir... Dans tout ce que vous m'avez dit durant cet entretien, j'ai**  
334 **l'impression que vous voyez votre pédagogie comme une construction de savoirs et non pas**  
335 **comme un savoir défini euh... déjà délimité...c'est comme si vous accordez aussi une grosse part à**  
336 **ce que l'élève va faire de ce que vous allez lui donner. Ça fait partie de vos objectifs...**

337 E32 : C'est ça ! Oui, complètement ! Je pense que c'est un mouvement général... d'ailleurs, on voit  
338 l'essor... des ateliers Montessori dans les classes... C'est exactement ça ! D'ailleurs, ma collègue s'y  
339 est mise cette année, la maîtresse de mon p'tit dernier s'y est mise... c'est vraiment... ces pédagogies  
340 alternatives qui, qui, qui prennent de plus en plus de place parce qu'on se rend bien compte que  
341 chaque enfant est différent et que donc chaque élève est différent et que la seule chose que nous  
342 puissions faire en tant qu'adultes c'est de leur apporter les outils, et après de les laisser faire ! Enfin,  
343 ça, c'est mon avis parce qu'effectivement, c'est ce que je disais tout à l'heure, là on est au XXIème  
344 siècle, on a des classes, même si on a un cours simple, on a des classes à multiniveaux parce qu'on se  
345 rend bien compte que ben, chacun, ben progresse vraiment à son rythme !

346 **e33 : Oui...**



347 E33 : Donc, ça sert à rien de brusquer, ça sert à rien de pousser... En revanche, il est très important  
348 pour nous adultes, à la fois parents et enseignants de donner les outils ; d'apporter tout ce qu'on a à  
349 apporter au niveau savoirs, savoir-faire et savoir-être et après... ben... quand il est prêt, il est prêt  
350 hein ! Moi, je regarde, moi j'ai trois enfants et les trois enfants sont complètement différents. Ma  
351 fille est très scolaire, mon deuxième, c'est euh... (*rires*)... c'est, je prends mon temps justement ! J'y  
352 vais à mon rythme, ne me poussez pas trop et puis mon p'tit dernier est très tonique ! Donc je pense  
353 que dans, dans la classe c'est exactement la même chose ! On a des enfants qui dès la p'tite section  
354 sont très scolaires, hein ! Ça existe des gamins qui sont euh...à fond dans l'école dès la p'tite section  
355 et y en a qui comprennent le truc, j'ai envie de dire, au CE1 ou au CE2, hein ! Ça, mais voilà c'est ça !

356 **e34 : C'est une question de caractère, de rapport au monde ?**

357 E34 : C'est ça ! Oui, oui, ouais ! C'est une question de rapport au monde, de personnalité... J'ai même  
358 envie de dire que l'éducation des parents, ça joue mais euh... moi pour avoir trois enfants encore une  
359 fois, je pense éduquer mes trois enfants de la même manière et pour autant ils sont tous les trois  
360 complètement différents ! Et ils sont tous les trois complètement différents aussi, à l'école ! Ça  
361 montre bien euh... on leur apporte mais chacun est vraiment euh... est vraiment singulier ! Et donc  
362 du coup, on comprend mieux aussi du coup, pourquoi les pays nordiques réussissent mieux en  
363 matière d'éducation. Ils ont bien compris ça. Ils ont bien compris que les compétences s'acquièrent  
364 au fur et à mesure et euh... et qu'il faut laisser chacun évoluer à son rythme.

365 **e35 : Ce que vous essayez de faire dans votre classe...**

366 E35 : J'essaie de faire ça dans ma classe, après euh... ceci dit, on est quand même dans le moule  
367 français, hein ! (*rires partagés*) On peut difficilement s'en extraire mais on est dans le moule français  
368 quand même ! Mais après effectivement, j'ai remarqué que... pas mal d'enseignants essaient des  
369 pédagogies alternatives. En général, c'est Montessori qui l'emporte mais euh... en complément...

370 **e36 : En complément ? C'est-à-dire que vous ne voyez pas ça du tout comme une contradiction**  
371 **avec euh...**

372 E36 : Pas du tout ! Non, non, pas du tout ! D'ailleurs ma collègue, donc elle fait Montessori en  
373 complément c'est-à-dire qu'elle euh... dans sa grande section traditionnelle, on va dire, sa p'tite  
374 section traditionnelle mais effectivement en complément, elle a des ateliers Montessori le matin qui  
375 permettent effectivement aux élèves de... de travailler autrement, en autonomie. Et puis, elle passe  
376 avec son p'tit carnet, elle note les progrès de chacun mais après effectivement il y a les ateliers  
377 dirigés typiques maternelle euh... etc...

378 **e37 : Typiques français ?**

379 E37 : Parce que les pédagogies alternatives même Montessori a pas mal de défauts ! Montessori ne  
380 permet pas forcément la socialisation et la collaboration justement entre pairs ! Donc elle a bien  
381 compris aussi, la collègue ! Qu'il faut équilibrer...

382 **e38 : Ca dépend de l'enseignant ?**

383 E38 : Complètement, c'est ça !

384 (*Sourires*)(*Silence*)

385 **E39 : En tous cas, je vous remercie beaucoup de m'avoir accordé ces quarante minutes ! J'en ai**  
386 **beaucoup appris ! Merci encore !**

387 E39 : De rien ! Merci à vous !

388

389 FIN DE L'ENTRETIEN

390

391

392 **Légende :**

393 • DOM : Département d'Outre-Mer

394 • OCCE : Office Central de la Coopération à l'Ecole

395 • MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

396

## **ANNEXE 2**

### **REFORMULATION DE L'ENTRETIEN ET COMMENTAIRES**

Tableau 1 : reformulation

ENTRETIEN	Thèmes et Sous-thèmes	Reformulation/ commentaires
<p><b>Eli</b></p> <p><b>e1 : Bonjour ! Je m'appelle Eloïse Moueza. Je suis en Master 1 Sciences de l'éducation et en fait, je voudrais m'entretenir avec vous sur la collaboration, la coopération au sein d'une classe. La première question que je vais vous poser c'est... de vous présenter, de présenter euh...</b></p> <p><i>(A ce moment, nous sommes interrompues par l'arrivée du conjoint dans la pièce. Installées autour de la salle à manger du salon, elle me propose de rejoindre le bureau pour que nous soyons plus au calme, son mari devant utiliser l'ordinateur près de nous.)</i></p> <p><b>E1 : Je pense que c'est mieux ici...</b></p> <p><b>e2 : Oui, en effet... Euh...Avant que nous commençons, je dois vous prévenir qu'il s'agit d'un entretien non-directif. Il est enregistré, il servira à l'écriture d'un mémoire et il est anonyme. Les noms et lieux ne seront pas mentionnés lors de la retranscription.</b></p> <p><b>E2 : (rires) OK...</b></p> <p><b>e3 : J'aimerais que vous vous présentiez, que vous présentiez ce que vous faites, votre fonction et ensuite, je vous poserai quelques questions...</b></p> <p><b>E3 : Je m'appelle Eli, je suis professeur des écoles</b> depuis 2008 donc j'ai eu mon concours en 2008. Effectivement, j'ai fait une année de stage à ... <b>anciennement IUFM</b>, maintenant ça n'existe plus...euh... en DOM... donc après j'ai demandé <b>une mutation</b> en Région métropolitaine en 2012. Donc du coup je suis en 2012...euh pardon, je suis en Région métropolitaine depuis 2012, toujours <b>professeur des écoles</b>, sauf que... en arrivant en 2012, à <b>cause de ma mutation...je je je... suis tombée sur un poste de direction. Donc je suis aussi directrice de mon école. Euh... c'est une petite école rurale, deux classes. Deux classes en RPI c'est-à-dire en regroupement pédagogique intercommunal. Donc ce genre de regroupement se fait lorsque les effectifs baissent, que les classes ferment et donc pour éviter d'avoir à fermer une école, souvent euh...les communes mettent euh... se mettent d'accord, se mettent ensemble pour créer ce regroupement. Donc, je suis dans un regroupement pédagogique rural qui comprend donc deux communes...euh...donc... il y a une école dans ma commune et il y deux autres écoles, primaire et... élémentaire du moins et maternelle dans la commune voisine. Donc ce qui fait que tous les niveaux de l'école primaire de la petite section au CM2 sont répartis sur les 3 écoles. En l'occurrence, dans mon école, il n'y a que, cette année en tous cas, des petits... euh donc des petites sections, des grandes sections et des CP. Moi, je suis dans mon école, la maîtresse comme on dit de CP et aussi la directrice de l'école.</b></p> <p><b>e4 : OK. Et aussi la directrice des deux autres écoles ?</b></p> <p><b>E4 : Non. Dans les deux autres écoles... chaque école a son directeur...en regroupement pédagogique, ça se</b></p>	<p>Contexte de travail</p> <p>Contexte de prise de poste</p> <p>Poste et fonction</p> <p>Ecole rurale</p> <p>RPI</p> <p>Mutation</p> <p>Professeur et directrice d'une école de deux classes</p> <p>Explication du</p>	<p>Du concours à un poste de directrice</p> <p>Le contexte rural d'Eli et les conséquences du RPI sur l'organisation du travail entre professionnels, des classes et du fonctionnement de l'école</p>

<p>             passe comme ça. Chaque école a son directeur et chaque école est indépendante D'où le nom de regroupement pédagogique parce qu'effectivement, c'est juste une question de niveau. Comment on répartit les niveaux...euh...de l'école primaire sur les 3 écoles.           </p> <p> <b>e5 : D'accord. OK. C'est pas... c'est intéressant en fait du coup pour le travail en collaboration. La manière dont vous répartissez le travail. Vous en discutez d'abord avec vos collègues ou pas ?</b> </p> <p>             E5 : Dans le regroupement pédagogique intercommunal, euh... d'ailleurs dans toutes les écoles, il y a ce qu'on appelle les conseils de maîtres, les conseils d'école et les conseils de cycles. C'est justement... euh à ces moments-là que les enseignants se regroupent pour... euh... pour décider d'un certain nombre de choses et euh, prévoir les projets, ect... Ce qui fait que, en l'occurrence pour la répartition des niveaux, ça se fait en conseil de maîtres... d'ailleurs, là on a déjà commencé à en discuter euh... là, parce qu'il se trouve que cette année en plus du regroupement, il y a une classe qui va fermer. Malgré le regroupement, il y a une baisse d'effectif, il y a pas mal d'élèves qui vont en privé, il y a pas mal d'élèves aussi qui déménagent tout simplement. Ce qui fait que... vu les effectifs, l'académie a décidé de fermer une classe du regroupement et donc ça va se faire sur l'école élémentaire sur l'autre commune. Donc la répartition s'en trouvera changée, bien évidemment parce qu'avec une classe de moins... donc là, on était à huit classes sur tout le regroupement. Là du coup, à la rentrée 2016, on sera à 7 classes et donc... euh... du coup, on va devoir revoir la répartition. C'est-à-dire que l'année prochaine, peut-être que ma collègue n'aura pas des petits-grands mais aura... d'autres niveaux.           </p> <p> <b>e6 : D'accord.</b> </p> <p>             E6 : donc ça se discute effectivement au conseil de maîtres. Après, il y a les conseils de maîtres qui se font aussi dans chaque école, entre les maîtres de euh... voilà de chaque école. Mais bien souvent, on se voit ensemble quand même plusieurs fois dans l'année.           </p> <p> <b>e7 : Donc, ça vous oblige quand même à une collaboration pédagogique un peu différente...</b> </p> <p>             E7 : oui oui. Complètement, oui. C'est plus compliqué... et... euh... ( ) je dis que c'est plus compliqué parce qu'effectivement euh... au niveau de la distance, tout simplement, on n'est pas dans la même école, ça c'est évident... Alors, ça se passe très bien avec ma collègue puisque du coup on deux classes... alors nous, on se voit tous les jours, du matin au soir... donc voilà.           </p> <p> <b>e8 : Oui...</b> </p> <p>             E8 : Effectivement, avec les autres collègues... pourtant l'autre commune n'est pas très éloignée, hein... c'est vraiment euh... à cinq/dix minutes grand maximum euh... donc... euh de mon école mais pour autant... euh... oui, c'est plus compliqué. Il faut que tout le monde arrive à se mettre d'accord sur l'ordre du jour et surtout sur la date. Euh... tout le monde est un peu pris par ses obligations personnelles et c'est très très compliqué d'arriver à se mettre d'accord sur une date et sur un horaire. Donc effectivement, avec les autres collègues, si           </p>	<p>fonctionnement du RPI : indépendance des écoles</p> <p>Les différentes réunions de coordination</p> <p>Répartition des niveaux</p> <p>Réorganisation des classes et des rôles</p> <p>Réunion de coordination fréquentes</p> <p>Frein à la collaboration : la distance</p> <p>Avec sa collègue d'école : collaboration possible (proximité)</p> <p>Coordination difficile : baisse de l'efficacité</p> <p>Personnel prend le pas sur le professionnel : complication de collaboration</p>	<p>Coordination des professionnels pour le fonctionnement cohérent (articulé ensemble pour que les acteurs y trouvent un sens) des écoles</p> <p>Fermeture d'une classe : l'an prochain à réorganiser</p> <p>Les conseils de maîtres : se coordonner pour le fonctionnement de l'école et pédagogique</p> <p>La distance a des conséquences néfastes sur la coordination voire la collaboration</p> <p>Ce n'est pas la distance qui est en cause des problèmes de coordination : la sphère privée empiète sur la sphère professionnelle <u>Problème d'implication ?</u></p>
--	---	---

<p>on se voit une fois tous les deux mois, c'est déjà beaucoup !</p> <p>e9 : (sourire) D'accord. Et est-ce que vous pensez que cette collaboration pédagogique particulière influe sur votre manière d'enseigner ou votre posture dans votre classe ? La manière dont vous préparez le cours, même sur l'année, en sachant que quand ils vont changer de classe, ils ne seront peut-être pas dans la même école, ils seront peut-être ailleurs et peut-être que vous les préparez différemment ou ça n'a rien changé pour vous ?</p> <p>E9 : Non. En ce qui me concerne, en tous cas, ça n'a rien changé euh... ( ) mmhh... et il y a aussi en-dehors des conseils de maîtres de cycles et d'école, il y a ce qu'on appelle aussi les liaisons. C'est-à-dire qu'effectivement il y a... euh... Les traditionnelles liaisons grandes sections-CP, c'est-à-dire que les enseignants de grande section et de CP se rencontrent à un moment donné dans l'année. En général, ça se fait en début d'année, donc septembre et en fin d'année, juin, pour faire le point. Pour dire par exemple, bon ben voilà, je t'envoie tel élève, il a tant de difficultés, ect... ou voilà, j'ai travaillé ces compétences-là, en revanche, j'ai pas eu le temps de faire ça parce que... voilà. Et puis, il y a les liaisons CP-CE1 qui sont un peu moins formelles, mais en générales, on essaie de se rencontrer. Donc là, j'essaierai de voir mon collègue de CE1 en juin. Pour euh... lui faire part un peu de... de ce que j'ai fait dans l'année et donc lui dire, voilà : bon ben écoute, untel, euh... cette année, j'ai pas pu travailler telles compétences parce que voilà... comme ça le collègue, effectivement, il sait déjà à quoi s'attendre avant la rentrée. Donc, si vous voulez, non, ça ne... ça n'influe pas du tout sur ma façon de faire. Je fais... euh en fonction du groupe-classe que j'ai sur le moment. Chaque classe est différente, cette année j'ai une classe particulièrement difficile alors que l'année dernière, c'était (rires), c'était une très bonne classe. Donc euh... voilà. Donc euh, effectivement déjà, ne serait-ce qu'entre cette année et l'année prochaine euh... entre cette année et l'année dernière, le collègue de CE1 qui normalement devrait être le même, verra la différence. Après, effectivement, on va... on va formaliser ça lors d'une euh... ce qu'on appelle une liaison CP-CE1 c'est-à-dire, un moment, on va se rencontrer à la fin de l'année pour en discuter.</p> <p>e10 : D'accord. Tout ça est assez intéressant parce que du coup... vous êtes obligée de faire de la collaboration dans votre classe, avec vos élèves euh... plutôt peut-être que vous mettez ça en place ou pas... et en même temps à l'extérieur donc vous travaillez tout le temps au sein d'une équipe... est-ce que vous voyez ça comme un système, vous faisant partie d'un système, obligatoirement faisant partie d'une équipe euh... sur laquelle vous comptez, vous comptez sur les individus. Vous envoyez des enfants en espérant que le relai sera pris. Est-ce que c'est comme ça que vous envisagez ça ou alors chacun est dans un îlot ? Comment vous percevez le système pédagogique de l'école, en fait ? Est-ce que pour vous c'est important de travailler avec</p>	<p>Liaisons GS-CP Liaisons CP-CE1 (moins formelles)</p> <p>Coordination entre professionnels</p> <p>Coordination entre professionnels</p> <p>Pédagogie ajustée en fonction du groupe-classe</p> <p>Notion de bonne classe/classe difficile</p> <p>Coordination entre professionnels : discussion, échanges</p>	<p>Des réunions obligatoires mais moins formelles que les conseils de maîtres, suffisantes pour la coordination des professionnels</p> <p>Comment se coordonner ? Echanges, partages d'information, préparation du passage de l'élève d'une classe à l'autre, échanges autour des niveaux</p> <p>Formalisation des échanges : réunion</p>
---	--	---

<p><b>vos collègues ou alors chacun peut faire son travail sans nécessairement passer de relai à l'autre ?</b></p> <p>E10 : Alors... j'ai envie de dire, ça... <b>ça dépend des équipes. Tout est une question de personnalité dans les équipes</b> euh... avant d'être des enseignants, on est des êtres humains et c'est très compliqué. Donc euh... par exemple là, dans l'école dans laquelle je suis <b>avec ma collègue qui a des grandes sections, on s'entend à merveille. Effectivement, déjà cette année, on travaille ensemble parce que je sais que les élèves qu'elle a en ce moment, ce sont ceux qui seront dans ma classe l'année prochaine.</b> Donc on <b>travaille déjà en collaboration</b>, effectivement, <b>c'est important.</b> On parle beaucoup de nos élèves. Je sais déjà que untel sait déjà lire, untel a telle difficulté en langage euh... et donc effectivement, là, c'est important. <b>En revanche, avec les collègues de l'autre école du coup, ça dépend des personnalités. Il y a des collègues avec qui je... je vous le cache pas, je n'ai pas d'affinités, avec qui je n'ai pas envie de discuter</b> euh... voilà, il y a des personnalités comme ça qui qui font que euh...effectivement, on se retrouve dans le cas où chacun travaille de son côté et puis euh... <b>on fait une petite réunion à la fin de l'année pour faire le point et voilà. C'est comme ça.</b></p> <p><b>e11 : Ça reste très standard, très cadré...</b></p> <p>E11 (<i>rires</i>) : Oui, oui...voilà.</p> <p><b>e12 : D'accord... et euh... dans votre classe, est-ce que vous essayez de mettre en place des objectifs de collaboration, des travaux de groupe, des petits ateliers...</b></p> <p>E12 : Oui, bien sûr...</p> <p><b>e13 : Oui, est-ce que ça compte pour vous ? Est-ce que ça fait partie de votre pédagogie ?</b></p> <p>E13 : <b>Ça fait partie de ma pédagogie</b> et euh... c'est carrément indispensable ! C'est-à-dire que là on est... euh... c'est vrai que <b>je suis jeune mais je n'ai pas le souvenir, en tous cas lorsque j'étais petite de ces groupes de besoin, de ces groupes de niveau. Là maintenant, en 2016, là XXIème siècle, on se rend compte qu'on euh... en ce qui me concerne, j'ai un niveau simple en plus, je n'ai que des CP en tous cas des élèves inscrits au CP dans ma classe et pour autant on se retrouve avec des élèves, même en Mars là, niveau grande section, avec des élèves en situation de handicap, donc reconnus par la NDPH, on se retrouve avec au contraire, des élèves qui sont très bons qui pourraient être déjà au CE1 et on se retrouve avec des élèves qui sont dans la norme, on va dire, dans le moule et effectivement, on est obligé toute l'année de septembre à juin de mettre en place ce qu'on appelle des groupes de niveaux euh... plus joliment dit, des groupes de besoin qui qui font que ben...ils ne font pas forcément la même chose euh...au même moment euh...ce ne sont pas forcément des activités de même niveau, donc effectivement, il y a... il y a effectivement des... des ateliers comme on peut dire euh... et puis il y a aussi <b>des ateliers en autonomie dans ma classe...</b> euh... ils peuvent aussi travailler librement... <b>à partir du moment où on a installé les activités, ils peuvent très</b></b></p>	<p>Personnel/objectifs communs</p> <p>Affinités : collaboration possible (valeurs)</p> <p>Pas de valeurs communes : complication de la collaboration</p> <p>Travail prescrit</p> <p>Importance de la collaboration Parallèle avec son vécu d'élève</p> <p>Classe hétérogène justifiant des groupes de besoin</p> <p>Activités différentes selon les niveaux Bons élèves/ Elèves en situation de handicap Norme</p> <p>Atelier en autonomie</p>	<p>Peut-on travailler avec tout le monde sous prétexte qu'ils font partie de la même équipe ou du même corps de métier ?</p> <p><u>Le système de valeurs</u></p> <p>Les valeurs influent sur la collaboration</p> <p>Grande importance de la collaboration dans la pédagogie d'Eli : de nos jours, la collaboration est « indispensable »</p> <p>Les temps changent, les classes aussi : une adaptation est obligatoire : la collaboration</p> <p>Faire une pédagogie différenciée :</p> <p>Groupes de niveaux Ateliers en autonomie Travail libre Tutorat Développer les pratiques collaboratives</p>
--	--	--

<p>bien travailler librement. Et puis, il y a aussi euh...Alors... pour pour justement euh...joindre les différents groupes entre les difficultés, les élèves dans la norme et puis les élèves performants comme on dit, euh... je mets en place ce système aussi de tutorat. Les élèves performants, à un moment donné, ce n'est pas forcément tous les jours, ce n'est pas forcément sur toutes les compétences mais à certains moments, par exemple aujourd'hui je l'ai fait : j'ai demandé à des élèves performants qui avaient bien compris un problème de logique d'aller expliquer effectivement à ces élèves en difficulté. J'aurai pu le faire moi-même mais justement le but est de euh... développer la collaboration et la coopération, surtout. Ça, je le fais beaucoup au CP, je le fais, je le fais depuis toujours, en fait !</p> <p>e14 : Vous avez l'impression que ça permet aux élèves performants peut-être de mieux comprendre leur propre logique, enfin pourquoi ils ont compris, de le dire à voix haute, de l'expliquer et peut-être à ceux qui ont moins bien compris de voir les stratégies mentales de l'autre et que c'est différent... et que petit à petit les apprentissages se font peut-être d'une meilleure façon que s'ils étaient tout seuls ou face à vous...</p> <p>E14 : Oui...</p> <p>e15 : Vous avez l'impression que les objectifs sont majorés quand il y a une confrontation avec les autres élèves ?</p> <p>E15 : Mmm... Alors après ça dépend aussi euh... dans l'ensemble, pour répondre à la question euh...c'est c'est profitable, ça c'est certain. Ça dépend effectivement aussi des élèves. Il y a des élèves qui sont performants mais qui seraient pas capables d'expliquer donc qui ne sont pas pédagogues. Ils sont incapables d'expliquer à un élève en difficulté comment il a fait pour réussir l'exercice. Et il y a des élèves performants qui sont très pédagogues, qui peuvent reconstituer toute la démarche mentale et d'expliquer. De la même manière, il y a des élèves en difficulté qui euh... qui comprennent mieux, j'ai presque envie de dire, c'est surtout honteux, mais qui comprennent mieux avec le camarade plutôt qu'avec la maîtresse. Voilà ; Parce que de pair à pairs... c'est ça entre pairs et ben des fois, ça marche mieux et puis, il y a élèves en difficulté qui au contraire euh... ben non c'est la maîtresse qui a le savoir, c'est la maîtresse qui a autorité. Du coup, le fait qu'il y ait un autre camarade qui euh... qui est comme moi, vienne m'expliquer, ça ne me plaît pas. Il y a des élèves aussi comme ça. Mais dans l'ensemble, c'est profitable.</p> <p>e16 : C'est-à-dire que vous devez vous adapter à chaque euh... il y a une espèce de... dans ce que vous dites, je comprends qu'il y a un bagage familial...</p> <p>E16 : C'est ça !</p> <p>e17 : ... des représentations mentales différentes et donc vous adaptez votre pédagogie et vos stratégies en fonction de chacun.</p> <p>E17 : Oui !</p> <p>e18 : Et du coup, ces ateliers de groupe, ce sont des ateliers... la collaboration est un moyen d'arriver à un</p>	<p>Travail libre</p> <p>Tutorat</p> <p>Stratégies pour développer la collaboration entre élèves</p> <p>Collaboration importante mais insuffisante</p> <p>Elèves performants/en difficulté</p> <p>Capacité à expliquer la démarche mentale</p> <p>Confrontation avec les pairs (ZPD)</p> <p>Maîtresse : personne-ressource</p> <p>Autorité/légitimité du savoir</p>	<p>La collaboration indispensable, résultats « profitables » mais mitigés</p> <p>Car ça dépend des élèves :</p> <p>De leur niveau</p> <p>De leurs représentations du monde</p> <p>De leurs systèmes de valeurs</p> <p>Autorité : quelle autorité ?</p>
--	--	--



<p><b>objectif ou la collaboration, c'est l'objectif ?</b></p> <p>E18 : C'est ça ! C'est exactement ça ! Effectivement, il y a des ateliers où la collaboration est un moyen d'arriver à un objectif donc par exemple euh... bien souvent en lecture, écriture euh...numération, c'est un moyen d'arriver à un objectif disciplinaire, on va dire. Par exemple euh... telle compétence, savoir lire un texte, par exemple, voilà. Et effectivement, il y a des ateliers qui sont mis en place, notamment pour les résolutions de problèmes, je le fais assez souvent où effectivement l'objectif au final, ce n'est pas tant de résoudre le problème, c'est surtout de collaborer, de mettre euh... de travailler en équipe, de mettre en place des stratégies communes et euh... j'ai fait effectivement le mois dernier sur le jeu de la marchande, et à la limite le résultat (rires), on s'en fichait un peu, hein...mais c'était vraiment voir comment ensemble, ils arrivaient à travailler euh... Mine de rien, les dominants ne sont pas toujours ceux qu'on croit, et voilà on découvre les enfants dans ce genre de situation et c'est extraordinaire, oui !</p> <p><b>E19 : Donc du coup, ça semble important pour vous, cet esprit de collaboration et de coopération, comme si c'était une compétence...</b></p> <p>E19 : Oui !</p> <p><b>e20 : ... que l'école aurait pour devoir de cocher ça à la fin de l'année : est capable de travailler avec les autres. Mais est-ce que c'est une compétence vraiment affichée ?</b></p> <p>E 20 : Alors si vous voulez dans les programmes actuels, et particulièrement pour le CP, ces compétences ne figurent pas explicitement ... ça c'est certain. Il est évident que ça, ça ne figure pas dans les programmes. En revanche, dans les euh... dans les compétences du socle commun de connaissances et de compétences, ce qui chapeaute, on va dire, tous les programmes de tous les niveaux, on a, je sais plus si c'est la compétence 7, mais on une compétence qui s'intitule, je crois initiative et autonomie, des choses comme ça. Enfin tout ce qui est euh... tout ce qui concerne les compétences civiques, je crois que c'est la compétence 7, faudra vérifier. Effectivement, on nous encourage en tant qu'enseignant à mettre en place toutes sortes de pratiques coopératives et puis il y a aussi, pas mal d'aide extérieure. Au niveau de région provinciale, il y a l'OCCE, l'OCCE XX qui euh nous permet aussi donc du coup d'avoir une coopérative dans l'école mais l'OCCE XX qui donne des outils, qui fait des conférences qui euh... qui permettent aux enseignants effectivement d'installer des pratiques coopératives dans la classe et se former. Donc là dans ma classe, effectivement, de l'OCCE, ce que j'ai pris c'est par exemple les débats à visée philosophique où effectivement on va permettre aux élèves, même de CP, et pourtant ils sont jeunes, CP c'est 5/6 ans pas plus, de débattre et l'enseignant n'a pas droit à la parole. Le président du débat à visée philosophique, c'est un élève lui-même donc lorsqu'on fait des débats à visée philosophique, moi l'enseignante, je dois aussi lever la main et ce président qui est un</p>	<p>Objectif de la collaboration et collaboration comme objectif Savoirs disciplinaires</p> <p>Travailler ensemble</p> <p>Stratégies communes</p> <p>Dynamique de groupe</p> <p>Compétence collaborative</p> <p>Socle commun de connaissances</p> <p>Formation des enseignants aux pratiques collaboratives (à appliquer dans leur classe)</p> <p>Symétrie/asymétrie des places Hiérarchie</p>	<p>Utiliser la collaboration pour apprendre et apprendre à collaborer : deux objectifs différents</p> <p>Collaborer pour apprendre</p> <p>Apprendre à collaborer</p> <p>La collaboration n'est pas une compétence affichée dans le programme mais figure dans le socle commun de connaissances</p> <p>Et pour atteindre cette compétence, les professeurs peuvent se former (mais le ministère les invite à mettre en place des pratiques collaboratives, ce n'est pas une obligation)</p> <p>Les débats philosophiques : une manière de pratiquer la collaboration qui efface l'asymétrie maître/élève</p>
---	---	---

<p>élève peut ne pas m'interroger ! Et je n'ai rien à lui dire !</p> <p><b>e21 : Qu'est-ce que ça fait en tant qu'adulte de voir qu'on retourne dans la peau d'un enfant de 5/6 ans ?</b></p> <p>E21 : C'est ça ! Bien souvent... ils sont encore petits... j'aurai eu des CM, ç'aurait été peut-être différent mais au CP, ils interrogent toujours la maîtresse donc euh...il y en a qui s'amusent ! <b>Au lieu de m'appeler maîtresse, il m'appelle par mon prénom pour me faire comprendre que je suis au même niveau que les autres dans ce débat et puis... euh... c'est extraordinaire, c'est très enrichissant.</b> Et le <b>débat porte souvent autour de la coopération, ça peut être quelque chose qui est en lien avec l'actualité ou ça peut-être quelque chose qui est en lien avec ce qui s'est passé dans la classe, s'il y a eu... s'il y a eu par exemple un conflit euh... on va le régler lors de ce genre de débat</b> etc... Là, je mets en place ça avec les CP et je sais que euh... c'est un peu compliqué au CP, c'est vrai, parce qu'ils ne mettent pas de mots sur leurs sentiments comme les CM, les CM2 pourraient le faire mais euh... <b>ça peut être commencé dès le...le CP.</b> C'est possible. Il y en a même, je crois... <b>j'ai des collègues qui commencent dès la maternelle, les débats à visée philosophique.</b> Alors évidemment <b>avec des thèmes plus simples mais euh... oui, oui, ça euh...</b></p> <p><b>e22 : Est-ce que finalement tout est question de posture de l'enseignant ? Ca dépend de la manière dont vous vous placez ? même dans la manière dont vous voyez votre rôle d'enseignant qui permet aux élèves soit de vous voir comme seul être ressource soit de chercher par eux-mêmes...et donc...</b></p> <p>E22 : C'est ça ! C'est exactement ça ! Comme je disais euh... tout à l'heure euh... <b>moi je me souviens effectivement à mon époque où moi j'étais élève... c'était le maître qui avait le savoir, qui avait l'autorité, qui était l'autorité, c'était incroyable ! Et en plus, moi je suis XX, donc inutile de dire que dans les DOM, voilà... il ne fallait pas chercher à contredire le maître.</b> Alors que, moi je vois... <b>dans ma posture d'enseignante actuelle, moi je vois les choses différemment.</b> Le but n'est pas d'être un gourou, pas du tout hein... <b>le but est vraiment de former les hommes de demain à savoir qu'effectivement, qu'ils comprennent ces élèves, que... je... je n'ai pas le savoir (rires), je n'ai pas le savoir complet, que moi aussi je peux me tromper euh... même si effectivement, on va quand même avoir une posture de, de, de maîtresse, hein... quand même, c'est quand même moi qui suis sensée leur apprendre des choses</b> mais oui effectivement, moi aussi je peux me tromper, moi aussi je peux avoir à participer à un débat sans avoir à mener ce débat. <b>Vous pouvez vous débrouiller tout seul après tout...</b> Et puis voilà !</p> <p><b>e23 : Dans ce que je comprends, vous êtes garante du cadre, vous servez de guide. Mais le but réel est de les autonomiser, si je comprends bien ?</b></p> <p>E23 : C'est ça ! Complètement ! <b>Après c'est vrai euh...j'essaie euh..., non pas d'aller à contrepied mais j'essaie de faire euh... après j'ai toujours été une bonne élève, hein ! je n'ai jamais été, et ça je disais à une collègue la dernière fois... souvent, nous les enseignants,</b></p>	<p>Symétrie/asymétrie</p> <p>Débat à visée philosophique</p> <p>Expérience de l'enfant</p> <p>Débat et gestion du conflit</p> <p>Débat à visée philosophique adapté à l'âge</p> <p>Parallèle vécu d'élève et souvenir de la posture de l'enseignant</p> <p>Autorité charismatique</p> <p>Adaptation de la posture</p> <p>Autorité démocratique</p> <p>Savoir des élèves</p> <p>Vécu d'élève</p> <p>Comprendre les</p>	<p>Réduire l'asymétrie maître/élève enrichit les deux</p> <p>Le débat à visée philosophique s'appuie sur les expériences de l'enfant : l'enfant raconte ce qu'il a vécu, ce qu'il comprend du monde</p> <p>Ces pratiques peuvent s'adapter à l'âge et au niveau de la classe : il est possible de mettre en place ces débats dès le plus jeune âge</p> <p>Dans son vécu d'enfant, le maître faisait preuve d'autorité charismatique</p> <p>Dans sa posture d'enseignante, Eli a pour objectif de former les hommes de demain</p> <p>Le professeur n'a pas la science infuse</p> <p>Eli garde quand même une posture asymétrique</p> <p>L'enfant a des capacités à faire seul</p> <p>Eli a un vécu de « bonne élève » différent de certains élèves de sa classe. Elle doit donc se mettre à leur</p>
---	---	---

<p>on n'a jamais été à la place des élèves en difficulté, des élèves qui ne comprennent pas ! En général, je dis bien en général, les enseignants ont toujours été les premiers de la classe. Et c'est vrai que ça a été mon cas aussi ! Mais n'empêche quand même que, quand même, je me dis voilà c'est dommage qu'on puisse pas partager aussi avec les élèves. Pourquoi euh... leur donner, leur donner et puis eux ils ne nous donnent rien au final... euh... on dit être prof c'est le plus beau métier du monde, c'est vrai ! On rit avec eux, on vit avec eux, finalement ! Du matin au soir !</p> <p><b>e24 : Vous passez beaucoup de temps avec eux...</b>  E24 : Ouais, c'est ça ! Donc comme un parent, effectivement, je pense qu'il faut leur montrer qu'ils peuvent se construire aussi. On est là à côté mais euh...voilà ! On est comme le jardinier, on arrose et après vous vous débrouillez pour pousser. Voilà, en gros c'est ça !</p> <p><b>e25 : Un peu de soleil, un peu d'eau...Et après, tout dépend de vous...</b>  E25 : C'est ça ! C'est exactement ça !  (Silence)</p> <p><b>e26 : J'ai une question à vous poser et non des moindres. C'est la question des parents. Ma question concerne la collaboration avec les parents. Il semble que sans les parents, ce soit compliqué mais trop de parents, c'est compliqué aussi...</b>  E26 : Oui, c'est compliqué aussi... D'autant plus qu'en plus avec la refondation de l'école euh... le ministère nous demande de laisser une plus grande place euh... aux parents. Ils disent euh... ouvrez l'école aux parents ! Moi je dis oui et non... euh... euh...euh... c'est euh... intéressant de, de faire part de nos projets aux parents, c'est intéressant lorsqu'ils nous accompagnent dans les traditionnelles sorties scolaires... effectivement euh... il y a des choses où... il y a des moments où on les invite à l'école pour telle ou telle manifestation... euh... il y a les entretiens effectivement parents/professeurs... euh...mais je pense vraiment que ça devrait s'arrêter là ! Non mais sincèrement, je pense que... on est encore une fois au XXIème siècle ! Ça montre le fossé entre mon époque quand moi j'étais élève et maintenant, on a beaucoup de parents euh... qui, euh...qui estiment qu'ils pourraient être profs aussi ! Non ! Etre prof, ça s'apprend ! Etre prof nécessite des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et un parent n'est pas un enseignant. Et moi c'est surtout ce qui me gêne ! Ce sont ces parents qui ont l'impression que... qui connaissent comment faire pour l'apprentissage de la lecture, alors là je parle en connaissance de cause pour le CP, des parents qui critiquent votre méthode de lecture, qui vous disent que non, ce n'est pas cette méthode-là qu'il faut appliquer ! Pff ! J'ai envie de dire mais euh... mais laissez-moi tranquille ! Je suis enseignante, j'ai toujours fait du CP, donc inutile de vous dire que le CP je m'y connais ! J'aurais été en CM2, j'aurais dit, bon OK, mais je suis, je suis quand même enseignante de CP depuis, depuis 2008 et je trouve que (...) que euh... il faut que chacun porte sa casquette ! Je suis l'enseignante, moi je</p>	<p>élèves en difficulté</p> <p>Partage Réciprocité formative</p> <p>Partage</p> <p>Professeur/parent Rôle de l'éducation</p> <p>Collaboration, parents/enseignant</p> <p>Demande du ministère</p> <p>Pas de collaboration parent/enseignant (Eli)</p> <p>Parallèle avec le vécu d'Eli en tant qu'élève</p> <p>Différence professeur/parent Professeur : un métier</p> <p>Territorialité</p> <p>Chacun sa sphère d'action</p>	<p>place, apprendre d'eux aussi pour les accompagner.</p> <p>Eli vit avec ses élèves : elle partage des moments qu'ils créent ensemble et qui les influencent.</p> <p>Eli se compare à un parent : ils sont tous les deux des éducateurs et participent à la construction de l'identité de l'enfant en lui apportant les outils nécessaires à son autonomie.</p> <p>Le ministère demande une collaboration parents/enseignants Mais qui du point de vue d'Eli est difficile à mettre en place</p> <p>Les parents participent à des actions organisées par l'école, sont mis au courant du fonctionnement scolaire mais ne co-construisent pas avec Eli.</p> <p>En se référant à son passé, Eli montre qu'il n'existe plus de séparation claire école/maison et que les enseignants doivent répondre de leur pédagogie aux parents. Ce qu'Eli refuse.</p> <p>Parce qu'elle estime que chacun a son rôle déterminé et qu'enseigner est un métier qui s'apprend.</p> <p>Pour Eli, les parents n'ont aucune légitimité à mettre en doute sa pédagogie. Seul l'inspecteur peut (d'ailleurs elle lui témoigne un grand respect : « Monsieur l'Inspecteur »)</p>
---	--	---

<p>veux bien vous expliquer ma méthode de lecture, en revanche ne me dites pas que ma méthode de lecture euh... n'est pas bonne ! Non ! La seule personne à la limite qui aurait le droit de me dire ça, c'est... c'est monsieur l'inspecteur de l'Education Nationale. Et donc euh... euh...la collaboration avec les parents (...) doit se faire mais chacun avec sa, sa casquette. Laisser les parents rentrer à l'école, moi je veux bien, hein ! Pas de souci mais euh... je suis quand même l'enseignante ! Je suis quand même l'enseignante, je ne... je...je ne fais pas les choses au hasard, je maîtrise un minimum quand même ce que je fais, je prépare mes cours euh...je pense connaître bien mes élèves. Alors septembre, c'est difficile à dire mais euh.. au fur et à mesure, on commence à... à connaître euh, à connaître les élèves. L'élève n'est pas l'enfant donc euh, moi je veux bien croire que le parent connaisse son enfant mais moi je connais les élèves et bien souvent euh, il y a euh... il y a une marge entre l'enfant et l'élève. Moi, je regarde avec mes enfants, je suis aussi maman, entre ce qu'ils peuvent être à la maison, ce que j'en connais d'eux en tant qu'enfant et puis euh... (rire) ce que les maîtresses me disent quand je vais en entretien donc euh... Moi je pense que... oui, laisser entrer les parents à l'école, je veux bien, hein ! Pour les sorties, les manifestations, parler des projets effectivement, leur expliquer ce qu'on fait effectivement c'est très important qu'ils sachent un peu euh... comment fonctionnent les cahiers, comment fonctionnent les devoirs, quelles sont les compétences qui vont être travaillées cette année... enfin... mais sans plus ! Il ne faut pas transformer les parents en enseignants. De la même manière que lorsque je suis à l'école, je ne suis pas une maman, je suis une enseignante.</p> <p><b>e27 : Donc finalement... les parents sont les éducateurs informels de leurs enfants et que... l'enseignant a un cadre particulier, Ce que vous dites c'est que c'est l'enfant qui vit l'alternance, pas les adultes ? C'est l'enfant qui passe d'un milieu à un autre ? C'est l'enfant qui doit s'accommoder des deux milieux ?</b></p> <p>E27 : C'est ça ! Alors en général, ça se fait surtout au CP, ce.. cette transition où l'enfant commence à comprendre qu'il est à la fois enfant et élève. Ca se fait en général au CP ; On peut dire par exemple là, on est en Mars, j'ai une classe de CP, je pense que la majorité des élèves de ma classe ont bien compris cette différence... euh, je suis enfant euh... je suis enfant tout le temps d'accord ! Mais je suis enfant quand je suis à la maison. En revanche, quand je suis avec maîtresse, je suis élève. Donc euh...c'est c'est fini entre guillemets le temps euh... où les enfants disent : Ah oui maman m'a dit que... à la maison, oui maîtresse m'a dit que...je pense au CP, ça y est, ils font la différence. A l'école maîtresse a dit que, à la maison maman a dit que. Il n'y a plus euh... cette intrusion, on va dire, de la maison dans l'école ou de l'école dans la maison. Je trouve que ça se fait au CP. Après ça dépend des enfants effectivement mais euh... Le devenir élève justement comme on l'appelait avant parce que maintenant ça ne s'appelle plus comme ça,</p>	<p>Légitimité à rendre des comptes</p> <p>Territorialité : sphère école</p> <p>Différence élève/enfant</p> <p>Action limitée des parents à l'école Pas de collaboration réelle</p> <p>Séparation des sphères, des rôles, et des champs d'action</p> <p>Le devenir élève Au CP</p> <p>Différence école/maison Elève/enfant</p> <p>Compétence : élève</p> <p>Plus d'intrusion d'une sphère dans l'autre</p>	<p>Les limites doivent être respectées concernant les différentes sphères : école, maison.</p> <p>Eli possède le contrôle de l'école parce qu'elle a fait des études pour l'avoir.</p> <p>Et elle connaît l'élève, le parent connaît l'enfant : les comportements de l'enfant diffèrent d'un lieu à l'autre.</p> <p>Les parents doivent rester des parents et laisser faire les professeurs quand l'enfant est à l'école : les objectifs de l'éducation semblent converger mais la collaboration n'est pas de mise.</p> <p>Au CP s'opère une transition où l'enfant comprend ce que veut dire « être élève ». Il est donc un peu plus un élève à l'école et un enfant chez lui.</p> <p>Pas d'interférence entre les deux lieux.</p>
---	---	---

<p>d'ailleurs je ne sais plus comment ça s'appelle, ça change tout le temps ! Mais le devenir élève oui, ça se fait, ça commence dès la maternelle, ça trouve euh... un point... culminant au CP. Après, ça continue bien sûr mais au CP, c'est une classe effectivement merveilleuse parce que c'est une classe où ils découvrent beaucoup de choses et... où ils grandissent. Au CP, on les trouve euh... ils grandissent subitement, en fait au CP. De Septembre, enfin moi, j'ai toujours fait du CP et chaque année c'est, c'est incroyable comme... ils sont... tellement petit enfant quand ils arrivent en Septembre... et en Juin on les regarde à la fête d'école de fin d'année, on se dit non, c'est pas possible ! C'est incroyable comme ils ont grandi ! On le voit dans toutes les classes mais surtout au CP, c'est flagrant. Vraiment. Ils gagnent en maturité en 9 mois, c'est incroyable !</p> <p><b>e28 : Est-ce que c'est un travail ? Qu'ils puissent acquérir cette différence, devenir élève euh... entre finalement la sphère privée et puis, une sphère un peu plus collective, un peu plus publique ? Est-ce que c'est un travail collaboratif des adultes ?</b></p> <p>E28 : Oui et non. Ça s'apprend bien sûr, et ça s'apprend dès la petite section donc d'où le... le gros travail de socialisation que font les enseignants de maternelle. Donc ça s'apprend pendant la petite section vraiment. Après, c'est une question aussi individuelle. Ça dépend vraiment des enfants, ça dépend du sexe aussi, mine de rien. Les garçons, bien souvent, alors moi je le vois aussi avec mes propres enfants mais je le vois aussi à l'école... euh... euh... mûrissent moins vite que les filles, ça c'est certain, c'est vrai... mais après... peut-être que les spécialistes me diront non mais je le vois avec mes enfants et je le vois avec mes élèves aussi donc euh... oui ça s'apprend, certainement et après, il faut laisser à chacun son rythme.</p> <p><b>E29 : C'est informel, voire personnel...C'est la zone d'ombre à laquelle on n'a pas accès...</b></p> <p>E29 : C'est ça !</p> <p><b>e30 : ... ni les parents ni les enseignants...</b></p> <p>E30 : C'est exactement ça ! Il faut... c'est un peu comme la lecture, hein ! Il y a un moment où il y a le déclic qui fait que... ben il a compris, ça y est ! Donc... euh... donc oui effectivement, sur ce niveau là... on donne euh... comme le jardinier, on donne tout ce qu'on a à donner et après ben... une fois qu'il est prêt, il rassemble tout ça et ça y est ! Et c'est à lui de faire !</p> <p><b>e31 : ...à lui de faire...</b></p> <p>E31 : Oui !</p> <p><b>e32 : A lui de construire son savoir... Dans tout ce que vous m'avez dit durant cet entretien, j'ai l'impression que vous voyez votre pédagogie comme une construction de savoirs et non pas comme un savoir défini euh... déjà délimité...c'est comme si vous accordez aussi une grosse part à ce que l'élève va faire de ce que vous allez lui donner. Ça fait partie de vos objectifs...</b></p> <p>E32 : C'est ça ! Oui, complètement ! Je pense que c'est un mouvement général... d'ailleurs, on voit l'essor... des ateliers Montessori dans les classes... C'est exactement</p>	<p>Devenir élève</p> <p>Maturité des élèves au CP (stade cognitif : du petit enfant à l'enfant)</p> <p>Devenir élève Socialisation Progressive</p> <p>Différence de rythme de socialisation : genre, personnalité</p> <p>Rythme individuel</p> <p>Place de l'adulte Apprentissage personnel Non maîtrise de tous les facteurs</p> <p>Système Pédagogie</p>	<p>Devenir élève s'apprend. Au CP, il y a un cap qui se fait à cause de la prise de maturité des enfants. Ils passent un stade cognitif : ils grandissent.</p> <p>La socialisation : s'insérer dans un groupe de pairs, avec des règles, les comprendre, les respecter les utiliser pour développer une vie sociale</p> <p>Ce processus se fait lentement et dès la petite section. Il y a un « gros travail de socialisation ».</p> <p>Mais dans ce processus, chacun a son rythme et sa personnalité. Le genre a une importance.</p> <p>Donner les outils pour que l'enfant en fasse un apprentissage : sa vision de son rôle</p> <p>Ne pas contrôler tous les facteurs « c'est comme la lecture, il y a un déclic ! »</p> <p>« Mouvement général » renvoie à un système en mouvement : il y a une construction mutuelle, un partage</p>
---	--	--

<p>ça ! D'ailleurs, ma collègue s'y est mise cette année, la maîtresse de mon p'tit dernier s'y est mise... c'est vraiment... ces pédagogies alternatives qui, qui, qui prennent de plus en plus de place parce qu'on se rend bien compte que chaque enfant est différent et que donc chaque élève est différent et que la seule chose que nous puissions faire en tant qu'adultes c'est de leur apporter les outils, et après de les laisser faire ! Enfin, ça, c'est mon avis parce qu'effectivement, c'est ce que je disais tout à l'heure, là on est au XXIème siècle, on a des classes, même si on a un cours simple, on a des classes à multiniveaux parce qu'on se rend bien compte que ben, chacun, ben progresse vraiment à son rythme !</p>	<p>alternative Respect du rythme de l'enfant Place de l'adulte</p>	<p>pour qu'il y ait apprentissage : Eli fournit les outils (des savoirs, des manières de faire) et l'élève le transforme selon un prisme individuel</p>
<p><b>e33 : Oui...</b> E33 : Donc, ça sert à rien de brusquer, ça sert à rien de pousser... En revanche, il est très important pour nous adultes, à la fois parents et enseignants de donner les outils ; d'apporter tout ce qu'on a à apporter au niveau savoirs, savoir-faire et savoir-être et après... ben... quand il est prêt, il est prêt hein ! Moi, je regarde, moi j'ai trois enfants et les trois enfants sont complètement différents. Ma fille est très scolaire, mon deuxième, c'est euh... (rires)... c'est, je prends mon temps justement ! J'y vais à mon rythme, ne me poussez pas trop et puis mon p'tit dernier est très tonique ! Donc je pense que dans, dans la classe c'est exactement la même chose ! On a des enfants qui dès la p'tite section sont très scolaires, hein ! Ça existe des gamins qui sont euh... à fond dans l'école dès la p'tite section et y en a qui comprennent le truc, j'ai envie de dire, au CE1 ou au CE2, hein ! Ça, mais voilà c'est ça !</p>	<p>Rythme différent : unicité de l'enfant</p>	<p>Les pédagogies alternatives représentent une façon de respecter l'unicité et le rythme de chaque enfant et en particulier la pédagogie Montessori, utilisée de plus en plus fréquemment.</p>
<p><b>e34 : C'est une question de caractère, de rapport au monde ?</b> E34 : C'est ça ! Oui, oui, ouais ! C'est une question de rapport au monde, de personnalité... J'ai même envie de dire que l'éducation des parents, ça joue mais euh... moi pour avoir trois enfants encore une fois, je pense éduquer mes trois enfants de la même manière et pour autant ils sont tous les trois complètement différents ! Et ils sont tous les trois complètement différents aussi, à l'école ! Ça montre bien euh... on leur apporte mais chacun est vraiment euh... est vraiment singulier ! Et donc du coup, on comprend mieux aussi du coup, pourquoi les pays nordiques réussissent mieux en matière d'éducation. Ils ont bien compris ça. Ils ont bien compris que les compétences s'acquièrent au fur et à mesure et euh... et qu'il faut laisser chacun évoluer à son rythme.</p>	<p>Respect du rythme de l'enfant Rythme de l'enfant</p>	<p>Le respect du rythme de l'enfant paraît important pour Eli. On dirait que sa pédagogie est axée autour de ce respect du rythme de chacun : elle voit l'unicité de chaque élève grâce à ce rythme. Elle peut aussi catégoriser et donc adapter sa pédagogie.</p>
<p><b>e35 : Ce que vous essayez de faire dans votre classe...</b> E35 : J'essaie de faire ça dans ma classe, après euh... ceci dit, on est quand même dans le moule français, hein ! (rires partagés) On peut difficilement s'en extraire mais on est dans le moule français quand même ! Mais après effectivement, j'ai remarqué que... pas mal d'enseignants essaient des pédagogies alternatives. En général, c'est Montessori qui l'emporte mais euh... en complément...</p>	<p>Parallèle avec le vécu de parent</p>	<p>Le rythme est propre à chacun à cause du rapport du rapport au monde (représentations), de la personnalité (biologie) et un peu d'éducation. L'éducation n'efface pas la singularité.</p>
<p><b>e36 : En complément ? C'est-à-dire que vous ne voyez pas ça du tout comme une contradiction avec euh...</b></p>	<p>Pluralité de rythmes, de personnalités</p>	<p>Education des pays nordiques Rythme respecté Progression prise en compte</p>
	<p>Unicité Personnalité Individualité</p>	<p>Singularité</p>
	<p>Système scolaire français ancré Alternatives pédagogiques adaptation du système pédagogique</p>	<p>Les pays nordiques ont compris qu'il faut respecter la singularité de chacun et secundo qu'il faut laisser à l'élève le temps d'intégrer les savoirs pour en faire des compétences.</p>
		<p>Cela sous-entend un moule français très présent, ancré et ayant du mal à se moderniser, à s'adapter. Pour y pallier, les enseignants pratiquent les pédagogies alternatives en complément.</p>

<p>E36 : Pas du tout ! Non, non, pas du tout ! D'ailleurs ma collègue, donc elle fait Montessori en complément c'est-à-dire qu'elle euh... dans sa grande section traditionnelle, on va dire, sa p'tite section traditionnelle mais effectivement en complément, elle a des ateliers Montessori le matin qui permettent effectivement aux élèves de... de travailler autrement, en autonomie. Et puis, elle passe avec son p'tit carnet, elle note les progrès de chacun mais après effectivement il y a les ateliers dirigés typiques maternelle euh... etc...</p> <p><b>e37 : Typiques français ?</b></p> <p>E37 : Parce que les pédagogies alternatives même Montessori a pas mal de défauts ! Montessori ne permet pas forcément la socialisation et la collaboration justement entre pairs ! Donc elle a bien compris aussi, la collègue ! Qu'il faut équilibrer...</p> <p><b>e38 : Ca dépend de l'enseignant ?</b></p> <p>E38 : Complètement, c'est ça ! (Sourires)(Silence)</p> <p><b>E39 : En tous cas, je vous remercie beaucoup de m'avoir accordé ces quarante minutes ! J'en ai beaucoup appris ! Merci encore !</b></p> <p>E39 : De rien ! Merci à vous !</p> <p>FIN DE L'ENTRETIEN</p>	<p>Pédagogie Montessori complément Autonomie Travailler autrement Ateliers alternatifs Ateliers traditionnels</p> <p>Adaptation des Pédagogies traditionnelles et Alternatives</p> <p>Réflexivité Objectifs du professionnel</p>	<p>Moderniser la pédagogie traditionnelle en insérant des pratiques alternatives sans pour autant éliminer les pratiques traditionnelles</p> <p>Prendre ce qui intéresse dans chaque pédagogie pour trouver sa façon d'éduquer, son équilibre dans la pédagogie et la façon de la penser, de la proposer.</p> <p>ça dépend de la volonté, du positionnement, des objectifs de l'enseignant.</p>
--	--	---

Certains passages ont été soulignés parce qu'ils ont retenu notre intérêt.

## **ANNEXE 3 :**

### **ANALYSE THEMATIQUE DE L'ENTRETIEN**



Analyse thématique :

Reformulation et émergence des thèmes

***La reformulation a été reprise dans le tableau et chaque partie a été reconsidérée pour dégager les thèmes.***

***Les thèmes apparaissent en violet sous la partie concernée.***

Du concours à un poste de directrice

Le contexte rural d'Eli et les conséquences du RPI sur l'organisation du travail entre professionnels, des classes et du fonctionnement de l'école

Coordination des professionnels pour le fonctionnement cohérent (articulé ensemble pour que les acteurs y trouvent un sens) des écoles

Coordination des professionnels

Fermeture d'une classe : l'an prochain à réorganiser

Les conseils de maîtres : se coordonner pour le fonctionnement de l'école et pédagogique

La distance a des conséquences néfastes sur la coordination voire la collaboration

Coordination des professionnels

Ce n'est pas la distance qui est en cause des problèmes de coordination : la sphère privée empiète sur la sphère professionnelle

Problème d'implication ?

Problème de coordination : cela révèle-t-il un problème d'implication ?

Des réunions obligatoires mais moins formelles que les conseils de maîtres, suffisantes pour la coordination des professionnels

Comment se coordonner ? Echanges, partages d'information, préparation du passage de l'élève d'une classe à l'autre, échanges autour des niveaux

Formalisation des échanges : réunion

Eli raconte comment elle se coordonne avec ses collègues : échanges autour des sujets

Peut-on travailler avec tout le monde sous prétexte qu'ils font partie de la même équipe ou du même corps de métier ?

Le système de valeurs

Le système de valeurs influencerait sur le travailler ensemble

Les valeurs influent sur la collaboration

Grande importance de la collaboration dans la pédagogie d'Eli : de nos jours, la collaboration est « indispensable »

Eli met en place des pratiques collaboratives dans sa classe : adaptation de la pédagogie aux temps modernes

Les temps changent, les classes aussi : une adaptation est obligatoire : la collaboration

Faire une pédagogie différenciée :

Groupes de niveaux

Ateliers en autonomie

Travail libre

Tutorat

Développer les pratiques collaboratives

Exemples de pratiques collaboratives mise en place

La collaboration indispensable, résultats « profitables » mais mitigés

Car ça dépend des élèves :

De leur niveau

De leurs représentations du monde

De leurs systèmes de valeurs

Importance de la collaboration mais difficile à mettre en place car il faut s'ajuster les uns aux autres (représentations/valeurs...)

Autorité : quelle autorité ? Autorité

Utiliser la collaboration pour apprendre et apprendre à collaborer : deux objectifs différents

Collaborer pour apprendre

Apprendre à collaborer

Apprendre à collaborer et collaborer pour apprendre

La collaboration n'est pas une compétence affichée dans le programme mais figure dans le socle commun de connaissances

Et pour atteindre cette compétence, les professeurs peuvent se former (si le ministère les invite à mettre en place des pratiques collaboratives, ce n'est pas une obligation)

La collaboration est encouragée mais pas obligatoire : Eli a choisi de la pratiquer

Les débats philosophiques : une manière de pratiquer la collaboration qui efface l'asymétrie maître/élève

Réduire l'asymétrie maître/élève enrichit les deux

Le débat à visée philosophique s'appuie sur les expériences de l'enfant : l'enfant raconte ce qu'il a vécu, ce qu'il comprend du monde

Ces pratiques peuvent s'adapter à l'âge et au niveau de la classe : il est possible de mettre en place ces débats dès le plus jeune âge

Les débats philosophiques : un exemple de pratique collaborative qui permet de mettre en exergue l'expérience de l'enfant, ses représentations du monde, sa compréhension et de réduire l'asymétrie maître/élève

Dans son vécu d'enfant, le maître faisait preuve d'autorité charismatique

Souvenir : l'autorité charismatique du maître

Dans sa posture d'enseignante, Eli a pour objectif de former les hommes de demain

Le professeur n'a pas la science infuse

Eli garde quand même une posture asymétrique

L'enfant a des capacités à faire seul

La posture d'Eli : former les hommes de demain, les autonomiser en conservant une certaine autorité (démocratique ?)

Eli a un vécu de « bonne élève » différent de certains élèves de sa classe. Elle doit donc se mettre à leur place, apprendre d'eux aussi pour les accompagner.

Eli vit avec ses élèves : elle partage des moments qu'ils créent ensemble et qui les influencent.

Il y a donc un partage, une construction mutuelle : ils apprennent et elle aussi

Eli se compare à un parent : ils sont tous les deux des éducateurs et participent à la construction de l'identité de l'enfant en lui apportant les outils nécessaires à son autonomie.

Le rôle d'un éducateur quel que soit sa sphère (privée ou scolaire) : fournir des outils pour que l'enfant soit autonome (acteur à long terme)

Le ministère demande une collaboration parents/enseignants mais qui du point de vue d'Eli est difficile à mettre en place

Les parents participent à des actions organisées par l'école, sont mis au courant du fonctionnement scolaire mais ne co-construisent pas avec Eli.

En se référant à son passé, Eli montre qu'il n'existe plus de séparation claire école/maison et que les enseignants doivent répondre de leur pédagogie aux parents. Ce qu'Eli refuse.

Parce qu'elle estime que chacun a son rôle déterminé et qu'enseigner est un métier qui s'apprend.

Pour Eli, les parents n'ont aucune légitimité à mettre en doute sa pédagogie. Seul l'inspecteur peut (d'ailleurs elle lui témoigne un grand respect : « Monsieur l'Inspecteur »)

Les limites doivent être respectées concernant les différentes sphères : école, maison.

Eli possède le contrôle de l'école parce qu'elle a fait des études pour l'avoir.

Et elle connaît l'élève, le parent connaît l'enfant : les comportements de l'enfant diffèrent d'un lieu à l'autre. Comportement questionnement au regard des pratiques collaboratives qu'elle met en place

Les parents doivent rester des parents et laisser faire les professeurs quand l'enfant est à l'école : les objectifs de l'éducation semblent converger mais la collaboration n'est pas de mise.

Pas de collaboration Eli/parents

Au CP s'opère une transition où l'enfant comprend ce que veut dire « être élève ». Il est donc un peu plus un élève à l'école et un enfant chez lui.

Pas d'interférence entre les deux lieux.

Devenir élève s'apprend. Au CP, il y a un cap qui se fait à cause de la prise de maturité des enfants. Ils passent un stade cognitif : ils grandissent.

La socialisation : s'insérer dans un groupe de pairs, avec des règles, les comprendre, les respecter les utiliser pour développer une vie sociale

Ce processus se fait lentement et dès la petite section. Il y a un « gros travail de socialisation ».

Mais dans ce processus, chacun a son rythme et sa personnalité. Le genre a une importance.

Donner les outils pour que l'enfant en fasse un apprentissage : sa vision de son rôle

Ne pas contrôler tous les facteurs « c'est comme la lecture, il y a un déclic ! »

Rendre acteur, autonomie

« Mouvement général » renvoie à un système en mouvement : il y a une construction mutuelle, un partage pour qu'il y ait apprentissage : Eli fournit les outils (des savoirs, des manières de faire) et l'élève le transforme selon un prisme individuel

Réciprocité formative

Les pédagogies alternatives représentent une façon de respecter l'unicité et le rythme de chaque enfant et en particulier la pédagogie Montessori, utilisée de plus en plus fréquemment.

Respecter le rythme de chacun

Le respect du rythme de l'enfant paraît important pour Eli.

On dirait que sa pédagogie est axée autour de ce respect du rythme de chacun : elle voit l'unicité de chaque élève grâce à ce rythme. Elle peut aussi catégoriser et donc adapter sa pédagogie.

Le rythme est propre à chacun à cause du rapport au monde (représentations), de la personnalité (biologie) et un peu d'éducation.

L'éducation n'efface pas la singularité. Mais doit la respecter pour rendre l'apprenant autonome.

Les pays nordiques ont compris qu'il faut respecter la singularité de chacun et secundo qu'il faut laisser à l'élève le temps d'intégrer les savoirs pour en faire des compétences.

Cela sous-entend un moule français très présent, ancré et ayant du mal à se moderniser, à s'adapter.

Pour y pallier, les enseignants pratiquent les pédagogies alternatives en complément.

Moderniser la pédagogie traditionnelle en insérant des pratiques alternatives sans pour autant éliminer les pratiques traditionnelles

Prendre ce qui intéresse dans chaque pédagogie pour trouver sa façon d'éduquer, son équilibre dans la pédagogie et la façon de la penser, de la proposer.

Ça dépend de la volonté, du positionnement, des objectifs de l'enseignant.

**ANNEXE 4 :**  
**LES TROIS TEMPS DE L'ENTRETIEN**

## LES TROIS TEMPS DE L'ENTRETIEN D'ELI

**e1 : Bonjour ! Je m'appelle Eloïse Moueza. Je suis en Master 1 Sciences de l'éducation et en fait, je voudrais m'entretenir avec vous sur la collaboration, la coopération au sein d'une classe. La première question que je vais vous poser c'est... de vous présenter, de présenter euh...**

*(A ce moment, nous sommes interrompues par l'arrivée du conjoint dans la pièce. Installées autour de la salle à manger du salon, elle me propose de rejoindre le bureau pour que nous soyons plus au calme, son mari devant utiliser l'ordinateur près de nous.)*

**E1 : Je pense que c'est mieux ici...**

**e2 : Oui, en effet... Euh...Avant que nous commencions, je dois vous prévenir qu'il s'agit d'un entretien non-directif. Il est enregistré, il servira à l'écriture d'un mémoire et il est anonyme. Les noms et lieux ne seront pas mentionnés lors de la retranscription.**

**E2 : (rires) OK...**

**e3 : J'aimerais que vous vous présentiez, que vous présentiez ce que vous faites, votre fonction et ensuite, je vous poserai quelques questions...**

**E3 : Je m'appelle Eli, je suis professeur des écoles depuis 2008 donc j'ai eu mon concours en 2008. Effectivement, j'ai fait une année de stage à ... anciennement IUFM, maintenant ça n'existe plus...euh... en XX (DOM)... donc après j'ai demandé une mutation en Indre et Loire en 2012. Donc du coup je suis en 2012...euh pardon, je suis en Indre et Loire depuis 2012, toujours professeur des écoles, sauf que... en arrivant en 2012, à cause de ma mutation...je je... suis tombée sur un poste de direction. Donc je suis aussi directrice de mon école. Euh... c'est une petite école rurale, deux classes. Deux classes en RPI c'est-à-dire en regroupement pédagogique intercommunal. Donc ce genre de regroupement se fait lorsque les effectifs baissent, que les classes ferment et donc pour éviter d'avoir à fermer une école, souvent euh...les communes mettent euh... se mettent d'accord, se mettent ensemble pour créer ce regroupement. Donc, je suis dans un regroupement pédagogique rural qui comprend donc deux communes...euh...donc... il y a une école dans ma commune et il y deux autres écoles, primaire et... élémentaire du moins et maternelle dans la commune voisine. Donc ce qui fait que tous les niveaux de l'école primaire de la petite section au CM2 sont répartis sur les 3 écoles. En l'occurrence, dans mon école, il n'y a que, cette année en tous cas, des petits... euh donc des petites sections, des grandes sections et des CP. Moi, je suis dans mon école, la maîtresse comme on dit de CP et aussi la directrice de l'école.**

**e4 : OK. Et aussi la directrice des deux autres écoles ?**

**E4 : Non. Dans les deux autres écoles... chaque école a son directeur...en regroupement pédagogique, ça se passe comme ça. Chaque école a son directeur et chaque école est indépendante D'où le nom de regroupement pédagogique parce qu'effectivement, c'est juste une question de niveau. Comment on répartit les niveaux...euh...de l'école primaire sur les 3 écoles.**

**e5 : D'accord. OK. C'est pas... c'est intéressant en fait du coup pour le travail en collaboration. La manière dont vous répartissez le travail. Vous en discutez d'abord avec vos collègues ou pas ?**

**E5 : Dans le regroupement pédagogique intercommunal, euh... d'ailleurs dans toutes les écoles, il y a ce qu'on appelle les conseils de maîtres, les conseils d'école et les conseils de cycles. C'est justement... euh à ces moment-là que les enseignants se regroupent pour... euh... pour décider d'un certains nombres de choses et euh, prévoir les projets, ect... Ce qui fait que, en l'occurrence pour la répartition des niveaux, ça se fait en conseil de maîtres... d'ailleurs, là on a déjà commencé à en**

discuter euh... là, parce qu'il se trouve que cette année en plus du regroupement, il y a une classe qui va fermer. Malgré le regroupement, il y a une baisse d'effectif, il y a pas mal d'élèves qui vont en privé, il y a pas mal d'élèves aussi qui déménagent tout simplement. Ce qui fait que... vu les effectifs, l'académie a décidé de fermer une classe du regroupement et donc ça va se faire sur l'école élémentaire sur l'autre commune. Donc la répartition s'en trouvera changée, bien évidemment parce qu'avec une classe de moins... donc là, on était à huit classes sur tout le regroupement. Là du coup, à la rentrée 2016, on sera à 7 classes et donc... euh... du coup, on va devoir revoir la répartition. C'est-à-dire que l'année prochaine, peut-être que ma collègue n'aura pas des petits-grands mais aura... d'autres niveaux.

**e6 : D'accord.**

E6 : donc ça se discute effectivement au conseil de maîtres. Après, il y a les conseils de maîtres qui se font aussi dans chaque école, entre les maîtres de euh... voilà de chaque école. Mais bien souvent, on se voit ensemble quand même plusieurs fois dans l'année.

**e7 : Donc, ça vous oblige quand même à une collaboration pédagogique un peu différente...**

E7 : oui oui. Complètement, oui. C'est plus compliqué... et... euh... ( ) je dis que c'est plus compliqué parce qu'effectivement euh... au niveau de la distance, tout simplement, on n'est pas dans la même école, ça c'est évident... Alors, ça se passe très bien avec ma collègue puisque du coup on deux classes... alors nous, on se voit tous les jours, du matin au soir... donc voilà.

**e8 : Oui...**

E8 : Effectivement, avec les autres collègues... pourtant l'autre commune n'est pas très éloignée, hein... c'est vraiment euh... à cinq/dix minutes grand maximum euh... donc... euh de mon école mais pour autant... euh... oui, c'est plus compliqué. Il faut que tout le monde arrive à se mettre d'accord sur l'ordre du jour et surtout sur la date. Euh... tout le monde est un peu pris par ses obligations personnelles et c'est très très compliqué d'arriver à se mettre d'accord sur une date et sur un horaire. Donc effectivement, avec les autres collègues, si on se voit une fois tous les deux mois, c'est déjà beaucoup !

**e9 : (sourire) D'accord. Et est-ce que vous pensez que cette collaboration pédagogique particulière influe sur votre manière d'enseigner ou votre posture dans votre classe ? La manière dont vous préparez le cours, même sur l'année, en sachant que quand ils vont changer de classe, ils ne seront peut-être pas dans la même école, ils seront peut-être ailleurs et peut-être que vous les préparez différemment ou ça n'a rien changé pour vous ?**

E9 : Non. En ce qui me concerne, en tous cas, ça n'a rien changé euh... ( ) mmhh... et il y a aussi en-dehors des conseils de maîtres de cycles et d'école, il y a ce qu'on appelle aussi les liaisons. C'est-à-dire qu'effectivement il y a... euh... Les traditionnelles liaisons grandes sections-CP, c'est-à-dire que les enseignants de grande section et de CP se rencontrent à un moment donné dans l'année. En général, ça se fait en début d'année, donc septembre et en fin d'année, juin, pour faire le point. Pour dire par exemple, bon ben voilà, je t'envoie tel élève, il a tant de difficultés, ect... ou voilà, j'ai travaillé ces compétences-là, en revanche, j'ai pas eu le temps de faire ça parce que... voilà. Et puis, il y a les liaisons CP-CE1 qui sont un peu moins formelles, mais en générales, on essaie de se rencontrer. Donc là, j'essaierai de voir mon collègue de CE1 en juin. Pour euh... lui faire part un peu de... de ce que j'ai fait dans l'année et donc lui dire, voilà : bon ben écoute, until, euh... cette année, j'ai pas pu travailler telles compétences parce que voilà...comme ça le collègue, effectivement, il sait déjà à quoi s'attendre avant la rentrée. Donc, si vous voulez, non, ça ne... ça n'influe pas du tout sur ma façon de faire. Je fais... euh en fonction du groupe-classe que j'ai sur le moment. Chaque classe est différente, cette année j'ai une classe particulièrement difficile alors que l'année dernière, c'était (rires), c'était une très bonne classe. Donc euh... voilà. Donc euh, effectivement déjà, ne serait-ce

qu'entre cette année et l'année prochaine euh... entre cette année et l'année dernière, le collègue de CE1 qui normalement devrait être le même, verra la différence. Après, effectivement, on va... on va formaliser ça lors d'une euh... ce qu'on appelle une liaison CP-CE1 c'est-à-dire, un moment, on va se rencontrer à la fin de l'année pour en discuter.

**e10 : D'accord. Tout ça est assez intéressant parce que du coup... vous êtes obligée de faire de la collaboration dans votre classe, avec vos élèves euh... plutôt peut-être que vous mettez ça en place ou pas... et en même temps à l'extérieur donc vous travaillez tout le temps au sein d'une équipe... est-ce que vous voyez ça comme un système, vous faisant partie d'un système, obligatoirement faisant partie d'une équipe euh...sur laquelle vous comptez, vous comptez sur les individus. Vous envoyez des enfants en espérant que le relai sera pris. Est-ce que c'est comme ça que vous envisagez ça ou alors chacun est dans un îlot ? Comment vous percevez le système pédagogique de l'école, en fait ? Est-ce que pour vous c'est important de travailler avec vos collègues ou alors chacun peut faire son travail sans nécessairement passer de relai à l'autre ?**

E10 : Alors... j'ai envie de dire, ça... ça dépend des équipes. Tout est une question de personnalité dans les équipes euh... avant d'être des enseignants, on est des êtres humains et c'est très compliqué. Donc euh... par exemple là, dans l'école dans laquelle je suis avec ma collègue qui a des grandes sections, on s'entend à merveille. Effectivement, déjà cette année, on travaille ensemble parce que je sais que les élèves qu'elle a en ce moment, ce sont ceux qui seront dans ma classe l'année prochaine. Donc on travaille déjà en collaboration, effectivement, c'est important. On parle beaucoup de nos élèves. Je sais déjà que untel sait déjà lire, untel a telle difficulté en langage euh... et donc effectivement, là, c'est important. En revanche, avec les collègues de l'autre école du coup, ça dépend des personnalités. Il y a des collègues avec qui je... je vous le cache pas, je n'ai pas d'affinités, avec qui je n'ai pas envie de discuter euh... voilà, il y a des personnalités comme ça qui qui font que euh...effectivement, on se retrouve dans le cas où chacun travaille de son côté et puis euh... on fait une petite réunion à la fin de l'année pour faire le point et voilà. C'est comme ça.

**e11 : Ça reste très standard, très cadré...**

E11 (*rires*) : Oui, oui...voilà.

**e12 : D'accord... et euh... dans votre classe, est-ce que vous essayez de mettre en place des objectifs de collaboration, des travaux de groupe, des petits ateliers...**

E12 : Oui, bien sûr...

**e13 : Oui, est-ce que ça compte pour vous ? Est-ce que ça fait partie de votre pédagogie ?**

E13 : Ça fait partie de ma pédagogie et euh... c'est carrément indispensable ! C'est-à-dire que là on est... euh... c'est vrai que je suis jeune mais je n'ai pas le souvenir, en tous cas lorsque j'étais petite de ces groupes de besoin, de ces groupes de niveau. Là maintenant, en 2016, là XXIème siècle, on se rend compte qu'on euh... en ce qui me concerne, j'ai un niveau simple en plus, je n'ai que des CP en tous cas des élèves inscrits au CP dans ma classe et pour autant on se retrouve avec des élèves, même en Mars là, niveau grande section, avec des élèves en situation de handicap, donc reconnus par la NDPH, on se retrouve avec au contraire, des élèves qui sont très bons qui pourraient être déjà au CE1 et on se retrouve avec des élèves qui sont dans la norme, on va dire, dans le moule et effectivement, on est obligé toute l'année de septembre à juin de mettre en place ce qu'on appelle des groupes de niveaux euh... plus joliment dit, des groupes de besoin qui qui font que ben...ils ne font pas forcément la même chose euh...au même moment euh...ce ne sont pas forcément des activités de même niveau, donc effectivement, il y a... il y a effectivement des... des ateliers comme on peut dire euh... et puis il y a aussi des ateliers en autonomie dans ma classe... euh... ils peuvent aussi travailler librement... à partir du moment où on a installé les activités, ils peuvent très bien travailler librement. Et puis, il y a aussi euh...Alors... pour pour justement euh...joindre les différents



groupes entre les difficultés, les élèves dans la norme et puis les élèves performants comme on dit, euh... je mets en place ce système aussi de tutorat. Les élèves performants, à un moment donné, ce n'est pas forcément tous les jours, ce n'est pas forcément sur toutes les compétences mais à certains moments, par exemple aujourd'hui je l'ai fait : j'ai demandé à des élèves performants qui avaient bien compris un problème de logique d'aller expliquer effectivement à ces élèves en difficulté. J'aurai pu le faire moi-même mais justement le but est de euh... développer la collaboration et la coopération, surtout. Ça, je le fais beaucoup au CP, je le fais, je le fais depuis toujours, en fait !

**e14 : Vous avez l'impression que ça permet aux élèves performants peut-être de mieux comprendre leur propre logique, enfin pourquoi ils ont compris, de le dire à voix haute, de l'expliquer et peut-être à ceux qui ont moins bien compris de voir les stratégies mentales de l'autre et que c'est différent... et que petit à petit les apprentissages se font peut-être d'une meilleure façon que s'ils étaient tout seuls ou face à vous...**

E14 : Oui...

**e15 : Vous avez l'impression que les objectifs sont majorés quand il y a une confrontation avec les autres élèves ?**

E15 : Mmm... Alors après ça dépend aussi euh... dans l'ensemble, pour répondre à la question euh...c'est c'est profitable, ça c'est certain. Ça dépend effectivement aussi des élèves. Il y a des élèves qui sont performants mais qui seraient pas capables d'expliquer donc qui ne sont pas pédagogues. Ils sont incapables d'expliquer à un élève en difficulté comment il a fait pour réussir l'exercice. Et il y a des élèves performants qui sont très pédagogues, qui peuvent reconstituer toute la démarche mentale et d'expliquer. De la même manière, il y a des élèves en difficulté qui euh... qui comprennent mieux, j'ai presque envie de dire, c'est surtout honteux, mais qui comprennent mieux avec le camarade plutôt qu'avec la maîtresse. Voilà ; Parce que de pair à pairs... c'est ça entre pairs et ben des fois, ça marche mieux et puis, il y a des élèves en difficulté qui au contraire euh... ben non c'est la maîtresse qui a le savoir, c'est la maîtresse qui a autorité. Du coup, le fait qu'il y ait un autre camarade qui euh... qui est comme moi, vienne m'expliquer, ça ne me plaît pas. Il y a des élèves aussi comme ça. Mais dans l'ensemble, c'est profitable.

**e16 : C'est-à-dire que vous devez vous adapter à chaque euh... il y a une espèce de... dans ce que vous dites, je comprends qu'il y a un bagage familial...**

E16 : C'est ça !

**e17 : ... des représentations mentales différentes et donc vous adaptez votre pédagogie et vos stratégies en fonction de chacun.**

E17 : Oui !

**e18 : Et du coup, ces ateliers de groupe, ce sont des ateliers... la collaboration est un moyen d'arriver à un objectif ou la collaboration, c'est l'objectif ?**

E18 : C'est ça ! C'est exactement ça ! Effectivement, il y a des ateliers où la collaboration est un moyen d'arriver à un objectif donc par exemple euh... bien souvent en lecture, écriture euh...numération, c'est un moyen d'arriver à un objectif disciplinaire, on va dire. Par exemple euh... telle compétence, savoir lire un texte, par exemple, voilà. Et effectivement, il y a des ateliers qui sont mis en place, notamment pour les résolutions de problèmes, je le fais assez souvent où effectivement l'objectif au final, ce n'est pas tant de résoudre le problème, c'est surtout de collaborer, de mettre euh... de travailler en équipe, de mettre en place des stratégies communes et euh... j'ai fait effectivement le mois dernier sur le jeu de la marchande, et à la limite le résultat (rires), on s'en fichait un peu, hein...mais c'était vraiment voir comment ensemble, ils arrivaient à travailler

euh... Mine de rien, les dominants ne sont pas toujours ceux qu'on croit, et voilà on découvre les enfants dans ce genre de situation et c'est extraordinaire, oui !

**E19 : Donc du coup, ça semble important pour vous, cet esprit de collaboration et de coopération, comme si c'était une compétence...**

E19 : Oui !

**e20 : ... que l'école aurait pour devoir de cocher ça à la fin de l'année : est capable de travailler avec les autres. Mais est-ce que c'est une compétence vraiment affichée ?**

E 20 : Alors si vous voulez dans les programmes actuels, et particulièrement pour le CP, ces compétences ne figurent pas explicitement ... ça c'est certain. Il est évident que ça, ça ne figure pas dans les programmes. En revanche, dans les euh... dans les compétences du socle commun de connaissances et de compétences, ce qui chapeaute, on va dire, tous les programmes de tous les niveaux, on a, je sais plus si c'est la compétence 7, mais on a une compétence qui s'intitule, je crois initiative et autonomie, des choses comme ça. Enfin tout ce qui est euh... tout ce qui concerne les compétences civiques, je crois que c'est la compétence 7, faudra vérifier. Effectivement, on nous encourage en tant qu'enseignant à mettre en place toutes sortes de pratiques coopératives et puis il y a aussi, pas d'aide extérieure. Au niveau de Région de France, il y a l'OCCE, l'OCCE XX qui euh nous permet aussi donc du coup d'avoir une coopérative dans l'école mais l'OCCE XX qui donne des outils, qui fait des conférences qui euh... qui permettent aux enseignants effectivement d'installer des pratiques coopératives dans la classe et se former. Donc là dans ma classe, effectivement, de l'OCCE, ce que j'ai pris c'est par exemple les débats à visée philosophique où effectivement on va permettre aux élèves, même de CP, et pourtant ils sont jeunes, CP c'est 5/6 ans pas plus, de débattre et l'enseignant n'a pas droit à la parole. Le président du débat à visée philosophique, c'est un élève lui-même donc lorsqu'on fait des débats à visée philosophique, moi l'enseignante, je dois aussi lever la main et ce président qui est un élève peut ne pas m'interroger ! Et je n'ai rien à lui dire !

**e21 : Qu'est-ce que ça fait en tant qu'adulte de voir qu'on retourne dans la peau d'un enfant de 5/6 ans ?**

E21 : C'est ça ! Bien souvent... ils sont encore petits... j'aurai eu des CM, ç'aurait été peut-être différent mais au CP, ils interrogent toujours la maîtresse donc euh...il y en a qui s'amuse ! Au lieu de m'appeler maîtresse, il m'appelle par mon prénom pour me faire comprendre que je suis au même niveau que les autres dans ce débat et puis... euh... c'est extraordinaire, c'est très enrichissant. Et le débat porte souvent autour de la coopération, ça peut être quelque chose qui est en lien avec l'actualité ou ça peut être quelque chose qui est en lien avec ce qui s'est passé dans la classe, s'il y a eu... s'il y a eu par exemple un conflit euh... on va le régler lors de ce genre de débat etc... Là, je mets en place ça avec les CP et je sais que euh... c'est un peu compliqué au CP, c'est vrai, parce qu'ils ne mettent pas de mots sur leurs sentiments comme les CM, les CM2 pourraient le faire mais euh... ça peut être commencé dès le...le CP. C'est possible. Il y en a même, je crois... j'ai des collègues qui commencent dès la maternelle, les débats à visée philosophique. Alors évidemment avec des thèmes plus simples mais euh... oui, oui, ça euh...

**e22 : Est-ce que finalement tout est question de posture de l'enseignant ? Ca dépend de la manière dont vous vous placez ? même dans la manière dont vous voyez votre rôle d'enseignant qui permet aux élèves soit de vous voir comme seul être ressource soit de chercher par eux-mêmes...et donc...**

E22 : C'est ça ! C'est exactement ça ! Comme je disais euh... tout à l'heure euh... moi je me souviens effectivement à mon époque où moi j'étais élève... c'était le maître qui avait le savoir, qui avait l'autorité, qui était l'autorité, c'était incroyable ! Et en plus, moi je suis XX, donc inutile de dire qu'aux DOM, voilà... il ne fallait pas chercher à contredire le maître. Alors que, moi je vois... dans ma posture d'enseignante actuelle, moi je vois les choses différemment. Le but n'est pas d'être un gourou, pas

du tout hein... le but est vraiment de former les hommes de demain à savoir qu'effectivement, qu'ils comprennent ces élèves, que... je... je n'ai pas le savoir (rires), je n'ai pas le savoir complet, que moi aussi je peux me tromper euh... même si effectivement, on va quand même avoir une posture de, de, de maîtresse, hein... quand même, c'est quand même moi qui suis sensée leur apprendre des choses mais oui effectivement, moi aussi je peux me tromper, moi aussi je peux avoir à participer à un débat sans avoir à mener ce débat. Vous pouvez vous débrouiller tout seul après tout... Et puis voilà !

**e23 : Dans ce que je comprends, vous êtes garante du cadre, vous servez de guide. Mais le but réel est de les autonomiser, si je comprends bien ?**

E23 : C'est ça ! Complètement ! Après c'est vrai euh...j'essaie euh..., non pas d'aller à contrepied mais j'essaie de faire euh... après j'ai toujours été une bonne élève, hein ! je n'ai jamais été, et ça je disais à une collègue la dernière fois... souvent, nous les enseignants, on n'a jamais été à la place des élèves en difficulté, des élèves qui ne comprennent pas ! En général, je dis bien en général, les enseignants ont toujours été les premiers de la classe. Et c'est vrai que ça a été mon cas aussi ! Mais n'empêche quand même que, quand même, je me dis voilà c'est dommage qu'on puisse pas partager aussi avec les élèves. Pourquoi euh... leur donner, leur donner et puis eux ils ne nous donnent rien au final... euh... on dit être prof c'est le plus beau métier du monde, c'est vrai ! On rit avec eux, on vit avec eux, finalement ! Du matin au soir !

**e24 : Vous passez beaucoup de temps avec eux...**

E 24 : Ouais, c'est ça ! Donc comme un parent, effectivement, je pense qu'il faut leur montrer qu'ils peuvent se construire aussi. On est là à côté mais euh...voilà ! On est comme le jardinier, on arrose et après vous vous débrouillez pour pousser. Voilà, en gros c'est ça !

**e25 : Un peu de soleil, un peu d'eau...Et après, tout dépend de vous...**

E25 : C'est ça ! C'est exactement ça !

(Silence)

**e26 : J'ai une question à vous poser et non des moindres. C'est la question des parents. Ma question concerne la collaboration avec les parents. Il semble que sans les parents, ce soit compliqué mais trop de parents, c'est compliqué aussi...**

E26 : Oui, c'est compliqué aussi... D'autant plus qu'en plus avec la refondation de l'école euh... le ministère nous demande de laisser une plus grande place euh... aux parents. Ils disent euh... ouvrez l'école aux parents ! Moi je dis oui et non... euh... euh...euh... c'est euh... intéressant de, de faire part de nos projets aux parents, c'est intéressant lorsqu'ils nous accompagnent dans les traditionnelles sorties scolaires... effectivement euh... il y a des choses où... il y a des moments où on les invite à l'école pour telle ou telle manifestation... euh... il y a les entretiens effectivement parents/professeurs... euh...mais je pense vraiment que ça devrait s'arrêter là ! Non mais sincèrement, je pense que... on est encore une fois au XXIème siècle ! Ça montre le fossé entre mon époque quand moi j'étais élève et maintenant, on a beaucoup de parents euh... qui, euh...qui estiment qu'ils pourraient être profs aussi ! Non ! Etre prof, ça s'apprend ! Etre prof nécessite des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et un parent n'est pas un enseignant. Et moi c'est surtout ce qui me gêne ! Ce sont ces parents qui ont l'impression que... qui connaissent comment faire pour l'apprentissage de la lecture, alors là je parle en connaissance de cause pour le CP, des parents qui critiquent votre méthode de lecture, qui vous disent que non, ce n'est pas cette méthode-là qu'il faut appliquer ! Pff ! J'ai envie de dire mais euh... mais laissez-moi tranquille ! Je suis enseignante, j'ai toujours fait du CP, donc inutile de vous dire que le CP je m'y connais ! J'aurais été en CM2, j'aurais dit, bon OK, mais je suis, je suis quand même enseignante de CP depuis, depuis 2008 et je trouve que (...) que euh... il faut que chacun porte sa casquette ! Je suis l'enseignante, moi je veux bien vous expliquer ma méthode de lecture, en revanche ne me dites pas que ma méthode de lecture euh...

n'est pas bonne ! Non ! La seule personne à la limite qui aurait le droit de me dire ça, c'est... c'est monsieur l'inspecteur de l'Education Nationale. Et donc euh... euh...la collaboration avec les parents (...) doit se faire mais chacun avec sa, sa casquette. Laisser les parents rentrer à l'école, moi je veux bien, hein ! Pas de souci mais euh... je suis quand même l'enseignante ! Je suis quand même l'enseignante, je ne... je...je ne fais pas les choses au hasard, je maîtrise un minimum quand même ce que je fais, je prépare mes cours euh...je pense connaître bien mes élèves. Alors septembre, c'est difficile à dire mais euh... au fur et à mesure, on commence à... à connaître euh, à connaître les élèves. L'élève n'est pas l'enfant donc euh, moi je veux bien croire que le parent connaisse son enfant mais moi je connais les élèves et bien souvent euh, il y a euh... il y a une marge entre l'enfant et l'élève. Moi, je regarde avec mes enfants, je suis aussi maman, entre ce qu'ils peuvent être à la maison, ce que j'en connais d'eux en tant qu'enfant et puis euh... (rire) ce que les maîtresses me disent quand je vais en entretien donc euh... Moi je pense que... oui, laisser entrer les parents à l'école, je veux bien, hein ! Pour les sorties, les manifestations, parler des projets effectivement, leur expliquer ce qu'on fait effectivement c'est très important qu'ils sachent un peu euh... comment fonctionnent les cahiers, comment fonctionnent les devoirs, quelles sont les compétences qui vont être travaillées cette année... enfin... mais sans plus ! Il ne faut pas transformer les parents en enseignants. De la même manière que lorsque je suis à l'école, je ne suis pas une maman, je suis une enseignante.

**e27 : Donc finalement... les parents sont les éducateurs informels de leurs enfants et que... l'enseignant a un cadre particulier, Ce que vous dites c'est que c'est l'enfant qui vit l'alternance, pas les adultes ? C'est l'enfant qui passe d'un milieu à un autre ? C'est l'enfant qui doit s'accommoder des deux milieux ?**

E27 : C'est ça ! Alors en général, ça se fait surtout au CP, ce.. cette transition où l'enfant commence à comprendre qu'il est à la fois enfant et élève. Ça se fait en général au CP ; On peut dire par exemple là, on est en Mars, j'ai une classe de CP, je pense que la majorité des élèves de ma classe ont bien compris cette différence... euh, je suis enfant euh... je suis enfant tout le temps d'accord ! Mais je suis enfant quand je suis à la maison. En revanche, quand je suis avec maîtresse, je suis élève. Donc euh...c'est c'est fini entre guillemets le temps euh... où les enfants disent : Ah oui maman m'a dit que... à la maison, oui maîtresse m'a dit que...je pense au CP, ça y est, ils font la différence. A l'école maîtresse a dit que, à la maison maman a dit que. Il n'y a plus euh... cette intrusion, on va dire, de la maison dans l'école ou de l'école dans la maison. Je trouve que ça se fait au CP. Après ça dépend des enfants effectivement mais euh... Le devenir élève justement comme on l'appelait avant parce que maintenant ça ne s'appelle plus comme ça, d'ailleurs je ne sais plus comment ça s'appelle, ça change tout le temps ! Mais le devenir élève oui, ça se fait, ça commence dès la maternelle, ça trouve euh... un point... culminant au CP. Après, ça continue bien sûr mais au CP, c'est une classe effectivement merveilleuse parce que c'est une classe où ils découvrent beaucoup de choses et... où ils grandissent. Au CP, on les trouve euh... ils grandissent subitement, en fait au CP. De Septembre, enfin moi, j'ai toujours fait du CP et chaque année c'est, c'est incroyable comme... ils sont... tellement petit enfant quand ils arrivent en Septembre... et en Juin on les regarde à la fête d'école de fin d'année, on se dit non, c'est pas possible ! C'est incroyable comme ils ont grandi ! On le voit dans toutes les classes mais surtout au CP, c'est flagrant. Vraiment. Ils gagnent en maturité en 9 mois, c'est incroyable !

**e28 : Est-ce que c'est un travail ? Qu'ils puissent acquérir cette différence, devenir élève euh... entre finalement la sphère privée et puis, une sphère un peu plus collective, un peu plus publique ? Est-ce que c'est un travail collaboratif des adultes ?**

E28 : Oui et non. Ça s'apprend bien sûr, et ça s'apprend dès la petite section donc d'où le... le gros travail de socialisation que font les enseignants de maternelle. Donc ça s'apprend pendant la petite section vraiment. Après, c'est une question aussi individuelle. Ça dépend vraiment des enfants, ça dépend du sexe aussi, mine de rien. Les garçons, bien souvent, alors moi je le vois aussi avec mes

propres enfants mais je le vois aussi à l'école... euh... euh... mûrissent moins vite que les filles, ça c'est certain, c'est vrai... mais après... peut-être que les spécialistes me diront non mais je le vois avec mes enfants et je le vois avec mes élèves aussi donc euh... oui ça s'apprend, certainement et après, il faut laisser à chacun son rythme.

**E29 : C'est informel, voire personnel...C'est la zone d'ombre à laquelle on n'a pas accès...**

E29 : C'est ça !

**e30 : ... ni les parents ni les enseignants...**

E30 : C'est exactement ça ! Il faut... c'est un peu comme la lecture, hein ! Il y a un moment où il y a le déclic qui fait que... ben il a compris, ça y est ! Donc... euh... donc oui effectivement, sur ce niveau là... on donne euh... comme le jardinier, on donne tout ce qu'on a à donner et après ben... une fois qu'il est prêt, il rassemble tout ça et ça y est ! Et c'est à lui de faire !

**e31 : ...à lui de faire...**

E31 : Oui !

**e32 : A lui de construire son savoir... Dans tout ce que vous m'avez dit durant cet entretien, j'ai l'impression que vous voyez votre pédagogie comme une construction de savoirs et non pas comme un savoir défini euh... déjà délimité...c'est comme si vous accordez aussi une grosse part à ce que l'élève va faire de ce que vous allez lui donner. Ça fait partie de vos objectifs...**

E32 : C'est ça ! Oui, complètement ! Je pense que c'est un mouvement général... d'ailleurs, on voit l'essor... des ateliers Montessori dans les classes... C'est exactement ça ! D'ailleurs, ma collègue s'y est mise cette année, la maîtresse de mon p'tit dernier s'y est mise... c'est vraiment... ces pédagogies alternatives qui, qui, qui prennent de plus en plus de place parce qu'on se rend bien compte que chaque enfant est différent et que donc chaque élève est différent et que la seule chose que nous puissions faire en tant qu'adultes c'est de leur apporter les outils, et après de les laisser faire ! Enfin, ça, c'est mon avis parce qu'effectivement, c'est ce que je disais tout à l'heure, là on est au XXIème siècle, on a des classes, même si on a un cours simple, on a des classes à multiniveaux parce qu'on se rend bien compte que ben, chacun, ben progresse vraiment à son rythme !

**e33 : Oui...**

E33 : Donc, ça sert à rien de brusquer, ça sert à rien de pousser... En revanche, il est très important pour nous adultes, à la fois parents et enseignants de donner les outils ; d'apporter tout ce qu'on a à apporter au niveau savoirs, savoir-faire et savoir-être et après... ben... quand il est prêt, il est prêt hein ! Moi, je regarde, moi j'ai trois enfants et les trois enfants sont complètement différents. Ma fille est très scolaire, mon deuxième, c'est euh... (rires)... c'est, je prends mon temps justement ! J'y vais à mon rythme, ne me poussez pas trop et puis mon p'tit dernier est très tonique ! Donc je pense que dans, dans la classe c'est exactement la même chose ! On a des enfants qui dès la p'tite section sont très scolaires, hein ! Ca existe des gamins qui sont euh...à fond dans l'école dès la p'tite section et y en a qui comprennent le truc, j'ai envie de dire, au CE1 ou au CE2, hein ! Ca, mais voilà c'est ça !

**e34 : C'est une question de caractère, de rapport au monde ?**

E34 : C'est ça ! Oui, oui, ouais ! C'est une question de rapport au monde, de personnalité... J'ai même envie de dire que l'éducation des parents, ça joue mais euh... moi pour avoir trois enfants encore une fois, je pense éduquer mes trois enfants de la même manière et pour autant ils sont tous les trois complètement différents ! Et ils sont tous les trois complètement différents aussi, à l'école ! Ça montre bien euh... on leur apporte mais chacun est vraiment euh... est vraiment singulier ! Et donc du coup, on comprend mieux aussi du coup, pourquoi les pays nordiques réussissent mieux en

matière d'éducation. Ils ont bien compris ça. Ils ont bien compris que les compétences s'acquièrent au fur et à mesure et euh... et qu'il faut laisser chacun évoluer à son rythme.

**e35 : Ce que vous essayez de faire dans votre classe...**

E35 : J'essaie de faire ça dans ma classe, après euh... ceci dit, on est quand même dans le moule français, hein ! (rires partagés) On peut difficilement s'en extraire mais on est dans le moule français quand même ! Mais après effectivement, j'ai remarqué que... pas mal d'enseignants essaient des pédagogies alternatives. En général, c'est Montessori qui l'emporte mais euh... en complément...

**e36 : En complément ? C'est-à-dire que vous ne voyez pas ça du tout comme une contradiction avec euh...**

E36 : Pas du tout ! Non, non, pas du tout ! D'ailleurs ma collègue, donc elle fait Montessori en complément c'est-à-dire qu'elle euh... dans sa grande section traditionnelle, on va dire, sa p'tite section traditionnelle mais effectivement en complément, elle a des ateliers Montessori le matin qui permettent effectivement aux élèves de... de travailler autrement, en autonomie. Et puis, elle passe avec son p'tit carnet, elle note les progrès de chacun mais après effectivement il y a les ateliers dirigés typiques maternelle euh... etc...

**e37 : Typiques français ?**

E37 : Parce que les pédagogies alternatives même Montessori a pas mal de défauts ! Montessori ne permet pas forcément la socialisation et la collaboration justement entre pairs ! Donc elle a bien compris aussi, la collègue ! Qu'il faut équilibrer...

**e38 : Ca dépend de l'enseignant ?**

E38 : Complètement, c'est ça !

(Sourires)(Silence)

**E39 : En tous cas, je vous remercie beaucoup de m'avoir accordé ces quarante minutes ! J'en ai beaucoup appris ! Merci encore !**

E39 : De rien ! Merci à vous !

**FIN DE L'ENTRETIEN**

Légende :

1/ Le premier temps en gris est séparé par deux mi-temps (gris foncé/gris clair)

2/ Le second temps est en vert

3/ Le dernier temps est en fushia

## **ANNEXES 5**

### **ANALYSE DES DONNEES DE L'ENTRETIEN : TABLEAU GENERAL**





I. 13	<b>e3 : J'aimerais que vous vous présentiez, que vous présentiez ce que vous faites, votre fonction et ensuite, je vous poserai quelques questions...</b>			
I. 15 à 30	<p>E3 : Je m'appelle Eli, je suis professeur des écoles depuis 2008 donc j'ai eu mon concours en 2008. Effectivement, j'ai fait une année de stage à ... anciennement IUFM, maintenant ça n'existe plus...euh... en (DOM)... donc après j'ai demandé une mutation (région métropolitaine) en 2012. Donc du coup je suis en 2012...euh pardon, je suis en (région métropolitaine) depuis 2012, toujours professeur des écoles, sauf que... en arrivant en 2012, à cause de ma mutation...je je je... suis tombée sur un poste de direction. Donc je suis aussi directrice de mon école. Euh... c'est une petite école rurale, deux classes. Deux classes en RPI c'est-à-dire en regroupement pédagogique intercommunal. Donc ce genre de regroupement se fait lorsque les effectifs baissent, que les classes ferment et donc pour éviter d'avoir à fermer une école, souvent euh...les communes mettent euh... se mettent d'accord, se mettent ensemble pour créer ce regroupement. Donc, je suis dans un regroupement pédagogique rural qui comprend donc deux communes...euh...donc... il y a une école dans ma commune et il y deux autres écoles, primaire et... élémentaire du moins et maternelle dans la commune voisine. Donc ce qui fait que tous les niveaux de l'école primaire de la petite section au CM2 sont répartis sur les 3 écoles. En l'occurrence, dans mon école, il n'y a que, cette année en tous cas, des petits... euh donc des petites sections, des grandes sections et des CP. Moi, je suis dans</p>	<p>Je m'appelle Eli, je suis professeur des écoles depuis 2008</p> <p>donc j'ai eu mon concours en 2008. Effectivement, j'ai fait une année de stage à ... anciennement IUFM, maintenant ça n'existe plus...euh... en (DOM)...</p> <p>donc après j'ai demandé une mutation (région métropolitaine) en 2012.</p> <p>Donc du coup je suis en 2012...euh pardon, je suis en (région métropolitaine) depuis 2012, toujours professeur des écoles, sauf que... en arrivant en 2012, à cause de ma mutation...je je je... suis tombée sur un poste de direction. Donc je suis aussi directrice de mon école.</p> <p>Euh... c'est une petite école rurale, deux classes. Deux classes</p>	<p>Présentation- fonction- parcours</p> <p>Situation temporelle formative</p> <p>Mutation</p> <p>Double fonctions : un double poste</p> <p>Contexte professionnel rural/ RPI</p>	<p>Cette phrase laisse à penser qu'Eli a été surprise de cette double fonctions ou qu'elle n'y était pas préparée si tôt après le concours.</p> <p>Eli nous dit de manière implicite le contexte particulier du milieu rural.</p>

	<p>mon école, la maîtresse comme on dit de CP et aussi la directrice de l'école.</p>	<p>en RPI c'est-à-dire en regroupement pédagogique intercommunal.</p> <p>Donc ce genre de regroupement se fait lorsque les effectifs baissent, que les classes ferment et donc pour éviter d'avoir à fermer une école, souvent euh...les communes mettent euh... se mettent d'accord, se mettent ensemble pour créer ce regroupement.</p> <p>Donc, je suis dans un regroupement pédagogique rural qui comprend donc deux communes...euh...donc... il y a une école dans ma commune et il y deux autres écoles, primaire et... élémentaire du moins et maternelle dans la commune voisine.</p> <p>Donc ce qui fait que tous les niveaux de l'école primaire de la petite section au CM2 sont répartis sur les 3 écoles.</p> <p>En l'occurrence, dans mon école, il n'y a que, cette année en tous cas, des petits... euh donc des petites sections, des grandes sections et des CP.</p>	<p>Contexte général et cause du RPI</p> <p>Contexte particulier Organisation pratique du RPI</p> <p>Répartition des classes sur les 3 écoles</p> <p>Répartition des classes dans l'école d'Eli</p>	<p>L'utilisation du pronom personnel « moi » en début de phrase montre une affirmation du statut d'Eli qu'elle cherche à assoir.</p>
--	--	--	--	--

		Moi, je suis dans mon école, la maîtresse comme on dit de CP et aussi la directrice de l'école.	Rôle d'Eli dans ce dispositif. Statut	
I. 31	<b>e4 : OK. Et aussi la directrice des deux autres écoles ?</b>			
I.32/ 35	E4 : Non. Dans les deux autres écoles... chaque école a son directeur...en regroupement pédagogique, ça se passe comme ça. Chaque école a son directeur et chaque école est indépendante D'où le nom de regroupement pédagogique parce qu'effectivement, c'est juste une question de niveau. Comment on répartit les niveaux...euh...de l'école primaire sur les 3 écoles.	<p>Non. Dans les deux autres écoles... chaque école a son directeur...</p> <p>Chaque école a son directeur et chaque école est indépendante</p> <p>D'où le nom de regroupement pédagogique parce qu'effectivement, c'est juste une question de niveau.</p> <p>Comment on répartit les niveaux...euh...de l'école primaire sur les 3 écoles.</p>	<p>Contexte</p> <p>Direction/statut</p> <p>Précision du fonctionnement du RPI</p> <p>Répartition par cycle étalée sur 3 écoles</p>	<p>Eli à travers cette explication, semble réaffirmer son statut : elle a une indépendance dans la direction de son école.</p> <p>RPI : un regroupement pédagogique qui finalement ne s'intéresse pas vraiment à la pédagogie mais à la répartition des cycles.</p>
L.36/ 37	<b>e5 : D'accord. OK. C'est pas... c'est intéressant en fait du coup pour le travail en collaboration. La manière dont vous répartissez le travail. Vous en discutez d'abord avec vos collègues ou pas ?</b>			

L. 38/ 51	<p>E5 : Dans le regroupement pédagogique intercommunal, euh... d'ailleurs dans toutes les écoles, il y a ce qu'on appelle les conseils de maîtres, les conseils d'école et les conseils de cycles. C'est justement... euh à ces moment-là que les enseignants se regroupent pour... euh... pour décider d'un certains nombres de choses et euh, prévoir les projets, ect... Ce qui fait que, en l'occurrence pour la répartition des niveaux, ça se fait en conseil de maîtres... d'ailleurs, là on a déjà commencé à en discuter euh... là, parce qu'il se trouve que cette année en plus du regroupement, il y a une classe qui va fermer. Malgré le regroupement, il y a une baisse d'effectif, il y a pas mal d'élèves qui vont en privé, il y a pas mal d'élèves aussi qui déménagent tout simplement. Ce qui fait que... vu les effectifs, l'académie a décidé de fermer une classe du regroupement et donc ça va se faire sur l'école élémentaire sur l'autre commune. Donc la répartition s'en trouvera changée, bien évidemment parce qu'avec une classe de moins... donc là, on était à huit classes sur tout le regroupement. Là du coup, à la rentrée 2016, on sera à 7 classes et donc... euh... du coup, on va devoir revoir la répartition. C'est-à-dire que l'année prochaine, peut-être</p>	<p>Dans le regroupement pédagogique intercommunal, euh... d'ailleurs dans toutes les écoles,</p> <p>, il y a ce qu'on appelle les conseils de maîtres, les conseils d'école et les conseils de cycles.</p> <p>C'est justement... euh à ces moment-là que les enseignants se regroupent pour... euh... pour décider d'un certain nombres de choses et euh, prévoir les projets, ect...</p> <p>Ce qui fait que, en l'occurrence pour la répartition des niveaux, ça se fait en conseil de maîtres...</p> <p>... d'ailleurs, là on a déjà commencé à en discuter euh... là, parce qu'il se trouve que cette année en plus du regroupement, il y a une classe qui va fermer.</p> <p>Malgré le regroupement, il y a une baisse d'effectif, il y a pas mal d'élèves qui vont en privé, il y a pas mal d'élèves aussi qui déménagent tout simplement.</p> <p>Donc la répartition s'en trouvera</p>	<p>Réunions du corps enseignant/</p> <p>Fermeture d'une classe</p> <p>Causes probables de la fermeture</p> <p>Anticipation Changement professionnel</p>	<p>On sent bien le contexte et la crainte sous-jacente : en cas de fermeture de trop de classes, l'école fermera.</p> <p>Eli laisse sa phrase inachevée... les interrogations, le doute, la crainte que l'école ferme sont contenus dans ces mots retenus</p> <p>Un emploi de la même expression 2 fois « du</p>
-----------------	--	---	---	--

	que ma collègue n'aura pas des petits-grands mais aura... d'autres niveaux.	<p>changée, bien évidemment parce qu'avec une classe de moins...</p> <p>donc là, on était à huit classes sur tout le regroupement. Là <b>du coup</b>, à la rentrée 2016, on sera à 7 classes et donc... euh... <b>du coup</b>, on va devoir revoir la répartition. ... C'est-à-dire que l'année prochaine, peut-être que ma collègue n'aura pas des petits-grands mais <b>aura...</b> d'autres niveaux.</p>	Réorganisation à venir	<p>coup ». Comme « un coup » du sort... Le 1<sup>er</sup> coup est la fermeture de la classe et le 2d, c'est cette réorganisation à prévoir.</p> <p>Le manque de précision de la charge de la collègue suppose deux réponses : Eli ne sait pas encore (mais anticipe déjà une charge multiple) ou Eli sait mais n'est pas à l'aise avec cette décision. Dans tous les cas, le temps de pause indique un inconfort.</p>
L. 52	<b>e6 : D'accord.</b>			
L. 53/55	E6 : donc <b>ça</b> se discute effectivement au conseil de maîtres. Après, il y a les conseils de maitres qui se font aussi dans chaque école, entre les maîtres de euh... voilà de chaque école. Mais bien souvent, on se voit ensemble quand même plusieurs fois dans l'année.	<p>donc ça se discute effectivement au conseil de maîtres.</p> <p>Après, il y a les conseils de maitres qui se font aussi dans chaque école, entre les maîtres de euh... voilà de chaque école.</p> <p>Mais bien souvent, on se voit ensemble quand même plusieurs fois dans l'année.</p>	<p>Conseil des maîtres</p> <p>Modalités (entre maîtres d'une même école ou entre écoles)</p> <p>Fréquence des conseils</p>	L'utilisation de ce pronom démonstratif pose question : ce n'est pas un problème, ni une décision, c'est « ça ». C'est indéfini.

L. 56	<b>e7 : Donc, ça vous oblige quand même à une collaboration pédagogique un peu différente...</b>			
L. 57/60	E7 : oui oui. Complètement, oui. C'est plus compliqué... et... euh... ( ) je dis que c'est plus compliqué parce qu'effectivement euh... au niveau de la distance, tout simplement, on n'est pas dans la même école, ça c'est évident... Alors, ça se passe très bien avec ma collègue puisque du coup on a deux classes... alors nous, on se voit tous les jours, du matin au soir... donc voilà.	<p>oui oui. Complètement, oui. C'est plus compliqué... et... euh... ( )</p> <p>je dis que c'est plus compliqué parce qu'effectivement euh...</p> <p>... au niveau de la distance, tout simplement, on n'est pas dans la même école, ça c'est évident...</p> <p>Alors, ça se passe très bien avec ma collègue puisque du coup on a deux classes...</p> <p>alors nous, on se voit tous les jours, du matin au soir... donc voilà.</p>	<p>Collaboration pédagogique difficile avec les collègues des autres écoles</p> <p>Eloignement matériel/éloignement psychologique</p> <p>Rapprochement physique/collaboration possible</p>	<p>Ce silence est assez parlant : Eli réfléchit aux raisons de cette collaboration compliquée. On sent un inconfort, comme s'il existait 2 camps : celui d'elle et sa collègue et les autres écoles.</p> <p>Travailler ensemble induit une aisance pour Eli. Mais ne pas fréquenter les autres enseignants provoque une distance difficile à dépasser lors des conseils de maîtres. Est-ce un travail collaboratif ?</p>
L.61	<b>e8 : Oui...</b>			
62 à 68	E8 : Effectivement, avec les autres collègues... pourtant l'autre commune n'est pas très éloignée, hein... c'est vraiment euh... à cinq/dix minutes grand maximum euh... donc... euh de mon école mais pour autant... euh... oui, c'est plus compliqué. Il faut que tout le monde arrive	<p>Effectivement, avec les autres collègues...</p> <p>pourtant l'autre commune n'est pas très éloignée, hein... c'est vraiment euh... à cinq/dix minutes grand maximum euh... donc... euh de mon école mais</p>	<p>Collaboration/proximité</p> <p>Travail collaboratif difficile entre adultes</p>	<p>Phrase en suspens témoignant du malaise, de la difficulté.</p> <p>Peut-être n'est-ce pas la distance qui est la cause de cette difficulté à travailler ensemble...</p> <p>S'accorder est compliqué (Eli insiste et répète le mot, témoignant de la grandeur de l'obstacle),</p>

	<p>à se mettre d'accord sur l'ordre du jour et surtout sur la date. Euh... tout le monde est un peu pris par ses obligations personnelles et c'est très très compliqué d'arriver à se mettre d'accord sur une date et sur un horaire. Donc effectivement, avec les autres collègues, si on se voit une fois tous les deux mois, c'est déjà beaucoup !</p>	<p>pour autant... euh... oui, c'est plus compliqué.</p> <p>. Il faut que tout le monde arrive à se mettre d'accord sur l'ordre du jour et surtout sur la date.</p> <p>Euh... tout le monde est un peu pris par ses obligations personnelles et c'est très très compliqué d'arriver à se mettre d'accord sur une date et sur un horaire.</p> <p>Donc effectivement, avec les autres collègues, si on se voit une fois tous les deux mois, c'est déjà beaucoup !</p>		<p>c'est comme si chacun fonctionnait en autarcie. Chaque enseignant dans sa classe et chaque école à part. Le regroupement n'apparaît qu'économique. Et il est clair que les enseignants éprouvent des difficultés à passer d'un fonctionnement solitaire (seul décisionnaire) à un fonctionnement communautaire, ce qui a des conséquences sur la fréquence des conseils. Mais si le fait de collaborer semblait poser problème à Eli, le fait de ne voir ses autres collègues que peu ne semble pas l'interroger.</p>
69 à 73	<p>e9 : (sourire) D'accord. Et est-ce que vous pensez que cette collaboration pédagogique particulière influe sur votre manière d'enseigner ou votre posture dans votre classe ? La manière dont vous préparez le cours, même</p>			

	sur l'année, en sachant que quand ils vont changer de classe, ils ne seront peut-être pas dans la même école, ils seront peut-être ailleurs et peut-être que vous les préparez différemment ou ça n'a rien changé pour vous ?			
74 à 92	<p>E9 : Non. En ce qui me concerne, en tous cas, ça n'a rien changé euh... ( ) mmhh... et il y a aussi en-dehors des conseils de maîtres de cycles et d'école, il y a ce qu'on appelle aussi les liaisons. C'est-à-dire qu'effectivement il y a... euh... Les traditionnelles liaisons grandes sections-CP, c'est-à-dire que les enseignants de grande section et de CP se rencontrent à un moment donné dans l'année. En général, ça se fait en début d'année, donc septembre et en fin d'année, juin, pour faire le point. Pour dire par exemple, bon ben voilà, je t'envoie tel élève, il a tant de difficultés, ect... ou voilà, j'ai travaillé ces compétences-là, en revanche, j'ai pas eu le temps de faire ça parce que... voilà. Et puis, il y a les liaisons CP-CE1 qui sont un peu moins formelles, mais en générales, on essaie de se rencontrer. Donc là, j'essaierai de voir mon collègue de CE1 en juin. Pour euh... lui faire part un peu de... de ce que j'ai fait dans l'année et donc lui dire, voilà : bon ben écoute, untel, euh... cette année, j'ai pas pu travailler telles compétences parce que voilà...comme ça le collègue, effectivement, il sait déjà à quoi s'attendre avant la rentrée. Donc, si vous voulez, non, ça ne... ça n'influe pas du tout sur ma façon de faire. Je fais... euh en fonction du groupe-classe que j'ai sur le moment. Chaque classe est différente, cette année j'ai une</p>	<p>Non. En ce qui me concerne, en tous cas, ça n'a rien changé euh... ( ) mmhh... et il y a aussi en-dehors des conseils de maîtres de cycles et d'école, il y a ce qu'on appelle aussi les liaisons.</p> <p>C'est-à-dire qu'effectivement il y a... euh... Les traditionnelles liaisons grandes sections-CP, c'est-à-dire que les enseignants de grande section et de CP se rencontrent à un moment donné dans l'année.</p> <p>En général, ça se fait en début d'année, donc septembre et en fin d'année, juin, pour faire le point.</p> <p>Pour dire par exemple, bon ben voilà, je t'envoie tel élève, il a tant de difficultés, ect...</p> <p>ou voilà, j'ai travaillé ces compétences-là, en revanche, j'ai pas eu le temps de faire ça parce</p>	<p>Liaisons GS-CP</p> <p>Réunions</p> <p>Fréquences des réunions de liaison : 2 fois par an</p> <p>Travail de lien (liaison)</p>	<p>Les conseils de maître n'influent pas sur la façon de gérer sa classe mais de toutes manières, il y a d'autres réunions pour rattraper le coup.</p> <p>Eli est enseignante en CP. Ces réunions font sens pour elle. Les conseils de maîtres, par contre semblent représenter un obstacle.</p> <p>Ces réunions revêtent une grande importance aux yeux d'Eli. Mais factuellement, elles sont moins nombreuses que les conseils de maîtres. D'où vient cette réserve à l'égard des conseils de maîtres ?</p> <p>Ce qui ressort de prime abord, c'est l'importance des liaisons GS-CP. Eli se soucie de la transmission allant de ses collègues vers elle. Cette expression surlignée montre le caractère 2daire de ces réunions aux yeux de l'enquêtée.</p> <p>Quand il s'agit d'une transmission venant d'elle, Eli ne semble pas à l'aise. Elle laisse sa phrase en suspens (voilà...)Il est probable qu'Eli considère cette coordination comme déstabilisante (elle se sent vulnérable peut-être à cause de son statut de directrice)</p> <p>Il ne s'agit plus de coordination mais</p>



	<p>classe particulièrement difficile alors que l'année dernière, c'était (rires), c'était une très bonne classe. Donc euh... voilà. Donc euh, effectivement déjà, ne serait-ce qu'entre cette année et l'année prochaine euh... entre cette année et l'année dernière, le collègue de CE1 qui normalement devrait être le même, verra la différence. Après, effectivement, on va... on va formaliser ça lors d'une euh... ce qu'on appelle une liaison CP-CE1 c'est-à-dire, un moment, on va se rencontrer à la fin de l'année pour en discuter.</p>	<p>que... voilà.</p> <p>Et puis, il y a les liaisons CP-CE1 qui sont un peu moins formelles, <b>mais en général</b>, on essaie de se rencontrer.</p> <p>Donc là, <b>j'essaierai</b> de voir mon collègue de CE1 en juin.</p> <p>Pour euh... lui faire part un peu de... de ce que j'ai fait dans l'année et donc lui dire, voilà : bon ben écoute, untel, euh... cette année, j'ai pas pu travailler telles compétences parce que voilà...</p> <p>comme ça le collègue, effectivement, il sait déjà à quoi s'attendre avant la rentrée.</p> <p>Donc, si vous voulez, non, ça ne... ça n'influe pas du tout sur ma façon de faire.</p> <p>Je fais... euh en fonction du groupe-classe que j'ai sur le moment.</p> <p>Chaque classe est différente, cette année j'ai une classe particulièrement difficile alors que l'année dernière, c'était</p>	<p>Mise à plat de l'avancée pour un meilleur accompagnement</p> <p>Pas d'influence de la coordination des enseignants sur la posture de l'enseignant</p> <p>Groupe-classe</p> <p>Groupe-classe</p> <p>Norme</p>	<p>d'information qu'elle transmet. Le collègue fait « avec ».</p> <p>Eli travaille seule, les réunions avec ses collègues influent peu sur sa posture face au groupe-classe.</p> <p>Faire en fonction renvoie à une adaptation de la posture de l'enseignant en fonction du groupe</p> <p>La différence des classes induit un comportement, une posture différente dans l'accompagnement de l'apprentissage (ou dans la manière d'enseigner). Une classe difficile renvoie à une difficulté par rapport à... une classe facile, c'est pareil. Représentations de la classe selon une norme intégrée.</p> <p>Ce lapsus (surligné en jaune) renvoie à l'évènement à venir : il manquera une classe et des changements sont à prévoir. Même les enseignants peuvent se retrouver ailleurs.</p> <p>Eli dit presque à demi-mots, le moment où ils seront obligés de discuter et faire cette liaison mais elle n'a pas l'air d'y compter : elle fera son travail avec soin, passera le relai.</p>
--	--	--	---	---

		<p>(rires), c'était une très bonne classe.</p> <p>Donc euh, effectivement déjà, ne serait-ce <b>qu'entre cette année et l'année prochaine euh...</b> entre cette année et l'année dernière, le collègue de CE1 qui normalement devrait être le même, verra la différence.</p> <p>Après, effectivement, on va... on va formaliser ça lors d'une euh... ce qu'on appelle une liaison CP-CE1 c'est-à-dire, un moment, on va se rencontrer à la fin de l'année pour en discuter.</p>	<p>Passage de relai/coordination entre collègues</p> <p>Réunion formelle/informelle</p> <p>Transition/relai</p>	
93 à 101	<p>e10 : D'accord. Tout ça est assez intéressant parce que du coup... vous êtes obligée de faire de la collaboration dans votre classe, avec vos élèves euh... plutôt peut-être que vous mettez ça en place ou pas... et en même temps à l'extérieur donc vous travaillez tout le temps au sein d'une équipe... est-ce que vous voyez ça comme un système, vous faisant partie d'un système, obligatoirement faisant partie d'une équipe euh...sur laquelle vous comptez, vous comptez sur les individus. Vous envoyez des enfants en espérant que le relai sera pris. Est-ce que c'est comme ça que vous envisagez ça ou alors chacun est dans un îlot ? Comment vous percevez le système pédagogique de l'école, en fait ? Est-ce que pour vous c'est important de travailler avec vos collègues ou alors chacun peut faire son travail sans nécessairement</p>			

	passer de relai à l'autre ?			
102 à 113	E10 : Alors... j'ai envie de dire, ça... ça dépend des équipes. Tout est une question de personnalité dans les équipes euh... avant d'être des enseignants, on est des êtres humains et c'est très compliqué. Donc euh... par exemple là, dans l'école dans laquelle je suis avec ma collègue qui a des grandes sections, on s'entend à merveille. Effectivement, déjà cette année, on travaille ensemble parce que je sais que les élèves qu'elle a en ce moment, ce sont ceux qui seront dans ma classe l'année prochaine. Donc on travaille déjà en collaboration, effectivement, c'est important. On parle beaucoup de nos élèves. Je sais déjà que untel sait déjà lire, untel a telle difficulté en langage euh... et donc effectivement, là, c'est important. En revanche, avec les collègues de l'autre école du coup, ça dépend des personnalités. Il y a des collègues avec qui je... je vous le cache pas, je n'ai pas d'affinités, avec qui je n'ai pas envie de discuter euh... voilà, il y a des personnalités comme ça qui font que euh...effectivement, on se retrouve dans le cas où chacun travaille de son côté et puis euh... on fait une petite réunion à la fin de l'année pour faire le point et voilà. C'est comme ça.	<p>Alors... j'ai envie de dire, ça... ça dépend des équipes.</p> <p>Tout est une question de personnalité dans les équipes euh...</p> <p>avant d'être des enseignants, on est des êtres humains et c'est très compliqué.</p> <p>Donc euh... par exemple là, dans l'école dans laquelle je suis avec ma collègue qui a des grandes sections, on s'entend à merveille.</p> <p>Effectivement, déjà cette année, on travaille ensemble parce que je sais que les élèves qu'elle a en ce moment, ce sont ceux qui seront dans ma classe l'année prochaine.</p> <p>Donc on travaille déjà en collaboration, effectivement, c'est important.</p> <p>On parle beaucoup de nos élèves.</p> <p>Je sais déjà que untel sait déjà lire, untel a telle difficulté en langage euh... et donc effectivement, là, c'est important.</p> <p>En revanche, avec les collègues</p>	<p>Equipe de travail</p> <p>Privé/collectif</p> <p>Objectifs communs/personnels</p> <p>Valeurs partagées</p> <p>Mise en relation</p> <p>Transmission, coordination</p> <p>Partage d'informations-coordination-relai</p> <p>Echanges</p> <p>Partage d'informations</p>	<p>La collaboration ou la coordination semble compliquée du fait de personnalités différentes. La différence ici est difficile à surmonter. En cas de valeurs, communes, la collaboration est possible, sinon... c'est compliqué. La référence à la nature de l'homme et non plus à sa fonction témoigne que quelque chose d'intime se joue dans une collaboration quelle qu'elle soit.</p> <p>Passage de relai allant d'une collègue vers elle.</p> <p>Collaboration importante quand Eli est impliquée, quand elle doit acquérir des informations pour continuer un travail cohérent. Quand elle sait qu'elle aura à s'adapter. La motivation à collaborer semble venir de là.</p> <p>La nature revient au premier plan et non plus les objectifs professionnels, quand il s'agit des collègues des autres écoles. Les affinités non partagées durcissent les frontières.</p> <p>La collaboration n'existe pas malgré les réunions formelles. Chacun est seul capitaine de sa classe, pas d'échange d'informations à part le minimum exigé par la fiche de poste.</p> <p>Cette phrase finale, est fermée, sans possibilité de voir une future collaboration.</p>

		<p>de l'autre école du coup, ça dépend des personnalités.</p> <p>Il y a des collègues avec qui je... je vous le cache pas, je n'ai pas d'affinités, avec qui je n'ai pas envie de discuter euh... voilà, il y a des personnalités comme ça qui font que euh...</p> <p>effectivement, on se retrouve dans le cas où chacun travaille de son côté et puis euh...</p> <p>on fait une <b>petite</b> réunion à la fin de l'année pour faire le point et voilà. <b>C'est comme ça.</b></p>	<p>Freins à la collaboration</p> <p>Valeurs non partagées</p> <p>Personnel/professionnel</p> <p>Echec de la coordination</p>	
114	<b>e11 : Ça reste très standard, très cadré...</b>			
115	E11 (rires) : Oui, oui...voilà.	Oui, oui...voilà.		Le rire interroge. Comme s'il s'agissait d'un rire nerveux ou de relâchement de tension.
116 à 117	<b>e12 : D'accord... et euh... dans votre classe, est-ce que vous essayez de mettre en place des objectifs de collaboration, des travaux de groupe, des petits ateliers...</b>			
118	E12 : Oui, bien sûr...	Oui, bien sûr...		Phrase courte. L'enquêtrice semble sur la réserve. (ou la question est mal posée)
119	<b>e13 : Oui, est-ce que ça compte pour vous ?</b>			

	Est-ce que ça fait partie de votre pédagogie ?			
120 à 141	<p>E13 : Ça fait partie de ma pédagogie et euh... c'est carrément indispensable ! C'est-à-dire que là on est... euh... c'est vrai que je suis jeune mais je n'ai pas le souvenir, en tous cas lorsque j'étais petite de ces groupes de besoin, de ces groupes de niveau. Là maintenant, en 2016, au XXIème siècle, on se rend compte qu'on euh... en ce qui me concerne, j'ai un niveau simple en plus, je n'ai que des CP en tous cas des élèves inscrits au CP dans ma classe et pour autant on se retrouve avec des élèves, même en Mars là, niveau grande section, avec <b>des élèves en situation de handicap</b>, donc reconnus par la NDPH, on se retrouve avec au contraire, <b>des élèves qui sont très bons</b> qui pourraient être déjà au CE1 et on se retrouve avec <b>des élèves qui sont dans la norme</b>, on va dire, <b>dans le moule</b> et effectivement, on est obligé toute l'année de septembre à juin de mettre en place ce qu'on appelle des groupes de niveaux euh... plus joliment dit, des groupes de besoin qui qui font que ben...ils ne font pas forcément la même chose euh...au même moment euh...ce ne sont pas forcément des activités de même niveau, donc effectivement, il y a... il y a effectivement des... des ateliers comme on peut dire euh... et</p>	<p>Ça fait partie de ma pédagogie et euh... c'est carrément indispensable !</p> <p>C'est-à-dire que là on est... euh... c'est vrai que je suis jeune mais je n'ai pas le souvenir, en tous cas lorsque j'étais petite</p> <p>de ces groupes de besoin, de ces groupes de niveau.</p> <p>Là maintenant, en 2016, au XXIème siècle, on se rend compte qu'on euh...</p> <p>en ce qui me concerne,</p> <p>j'ai un niveau simple en plus, je n'ai que des CP en tous cas des élèves inscrits au CP dans ma classe et pour autant on se retrouve avec des élèves, même en Mars là, niveau grande section, avec <b>des élèves en situation de handicap</b>, donc reconnus par la NDPH, on se</p>	<p>Ateliers/ Travaux de groupe</p> <p>Age/passé en tant qu'élève</p> <p>Groupes de niveau/besoin</p> <p>Les temps changent</p> <p>Pluralité de profils d'élèves (éléments surlignés) : 3 niveaux identifiés (handicap/norme/très bon)</p>	<p>Pas de réserve sur le travail en collaboration des enfants., c'est une nécessité (ce qui est contradictoire avec son vécu d'adulte)</p> <p>Eli fait le lien entre ses souvenirs d'élève et sa pédagogie en tant qu'enseignante et propose une adaptation, une amélioration.</p> <p>L'utilisation du « on » renvoie au corps enseignant. Tous se rendent compte que les choses ont changé. Mais en quoi, cela reste difficile à définir. Elle revient donc au « je » pour parler en son nom de ces changements.</p> <p>Une classe hétérogène alors qu'elle n'a « que des CP ». Cela arrive tôt. Pas de réserve sur le travail en collaboration des enfants., c'est une nécessité (ce qui est contradictoire avec son vécu d'adulte)</p> <p>Eli fait le lien entre ses souvenirs d'élève et sa pédagogie en tant qu'enseignante et propose une adaptation, une amélioration.</p> <p>L'utilisation du « on » renvoie au corps enseignant. Tous se rendent compte que les choses ont changé. Mais en quoi, cela reste difficile à définir. Elle revient donc au « je » pour parler en son nom de ces changements.</p> <p>Une classe hétérogène alors qu'elle n'a « que des CP ». Cela arrive tôt.</p>

	<p>puis il y a aussi des ateliers en autonomie dans ma classe... euh... ils peuvent aussi travailler librement... à partir du moment où on a installé les activités, ils peuvent très bien travailler librement. Et puis, il y a aussi euh...Alors... pour pour justement euh...joindre les différents groupes entre les difficultés, les élèves dans la norme et puis les élèves performants comme on dit, euh... je mets en place ce système aussi de tutorat. Les élèves performants, à un moment donné, ce n'est pas forcément tous les jours, ce n'est pas forcément sur toutes les compétences mais à certains moments, par exemple aujourd'hui je l'ai fait : j'ai demandé à des élèves performants qui avaient bien compris un problème de logique d'aller expliquer effectivement à ces élèves en difficulté. J'aurai pu le faire moi-même mais justement le but est de euh... développer la collaboration et la coopération, surtout. Ça, je le fais beaucoup au CP, je le fais, je le fais depuis toujours, en fait !</p>	<p>retrouve avec au contraire, <b>des élèves qui sont très bons</b> qui pourraient être déjà au CE1 et on se retrouve avec <b>des élèves qui sont dans la norme</b>, on va dire, <b>dans le moule</b></p> <p>et effectivement, on est obligé toute l'année de septembre à juin de mettre en place ce qu'on appelle des groupes de niveaux euh... plus joliment dit, des groupes de besoin qui qui font que ben...</p> <p>ils ne font pas forcément la même chose euh...au même moment euh...ce ne sont pas forcément des activités de même niveau, donc effectivement,</p> <p>, il y a... il y a effectivement des... des ateliers comme on peut dire euh... et</p> <p>... et puis il y a aussi des ateliers en autonomie dans ma classe... euh... ils peuvent <b>aussi</b> travailler</p>	<p>Groupes de besoin</p> <p>Tâche/niveau d'activités/profils d'élèves</p> <p>Ateliers</p> <p>Autonomie Travail libre</p>	<p>Un travail de groupe entre élèves de même niveau</p> <p>Les ateliers sont formés selon les niveaux.</p> <p>Il est difficile de savoir ce qu'Eli met derrière le terme « autonomie ». Est-ce travailler seul ? sans le concours de la maîtresse ? Et l'idée de liberté renvoie au choix des activités. « aussi » est intéressant : il signifie qu'Eli propose une pluralité de formats</p>
--	--	--	--	--

		librement...		
142 à 146	<b>e14 : Vous avez l'impression que ça permet aux élèves performants peut-être de mieux comprendre leur propre logique, enfin pourquoi ils ont compris, de le dire à voix haute, de l'expliquer et peut-être à ceux qui ont moins bien compris de voir les stratégies mentales de l'autre et que c'est différent... et que petit à petit les apprentissages se font peut-être d'une meilleure façon que s'ils étaient tout seuls ou face à vous...</b>			
147	E14 : Oui...	Oui...		Les points de suspension rendent peut-être compte d'une réflexion.
148 à 149	<b>e15 : Vous avez l'impression que les objectifs sont majorés quand il y a une confrontation avec les autres élèves ?</b>			
150 à 161	E15 : Mmm... Alors après ça dépend aussi euh... dans l'ensemble, pour répondre à la question euh...c'est c'est profitable, ça c'est certain. Ca dépend effectivement aussi des élèves. Il ya des élèves qui sont performants mais qui seraient pas capables d'expliquer donc qui ne sont pas pédagogues. Ils sont incapables d'expliquer à un	Mmm... Alors après ça dépend aussi euh... dans l'ensemble, pour répondre à la question euh...c'est c'est profitable, ça c'est <b>certain</b> .  Ca dépend effectivement aussi des élèves.	Travail avec les pairs profitable en moyenne  Plusieurs profils d'élèves	Pour commencer, Eli généralise sa réponse. En moyenne, le travail entre pairs profite aux élèves. « Certain » renvoie à un profit positif sur l'ensemble du groupe-classe.  Dans ce gain, il y a tout de même des subtilités.  Elèves ne verbalisant pas le cheminement mental

	<p>élève en difficulté comment il a fait pour réussir l'exercice. Et il y a des élèves performants qui sont très pédagogues, qui peuvent reconstituer toute la démarche mentale et d'expliquer. De la même manière, il y a des élèves en difficulté qui euh... qui comprennent mieux, j'ai presque envie de dire, c'est surtout honteux, mais qui comprennent mieux avec le camarade plutôt qu'avec la maîtresse. Voilà ; Parce que de pair à pairs... c'est ça entre pairs et ben des fois, ça marche mieux et puis, il y a des élèves en difficulté qui au contraire euh... ben non c'est la maîtresse qui a le savoir, c'est la maîtresse qui a autorité. Du coup, le fait qu'il y ait un autre camarade de qui euh... qui est comme moi, vienne m'expliquer, ça ne me plaît pas. Il y a des élèves aussi comme ça. mais dans l'ensemble, c'est profitable.</p>	<p>Il y a des élèves qui sont performants mais qui seraient pas capables d'expliquer</p> <p>donc qui ne sont pas pédagogues.</p> <p>Ils sont incapables d'expliquer à un élève en difficulté comment il a fait pour réussir l'exercice.</p> <p>Et il y a des élèves performants qui sont très pédagogues, qui peuvent reconstituer toute la démarche mentale et d'expliquer.</p> <p>De la même manière, il y a des élèves en difficulté qui euh... qui comprennent mieux, j'ai presque envie de dire,</p> <p><b>c'est surtout honteux</b>, mais qui comprennent mieux avec le camarade plutôt qu'avec la maîtresse.</p> <p>Voilà ; Parce que de pair à pairs... c'est ça entre pairs et ben des</p>	<p>dans le travail entre pairs</p> <p>Elèves performants incapables d'expliquer</p> <p>Cheminement mental</p> <p>Démarche mentale</p> <p>Elèves en difficulté/compréhension</p> <p>Travail pair/pair plus efficace que travail élève/professeur</p> <p>Savoir</p>	<p>Pédagogue : dans le sens commun.</p> <p>Elève n'ayant peut-être pas conscientisé ce cheminement.</p> <p>Elève ayant conscientisé cette démarche mentale puis verbalisé</p> <p>Certains élèves sont plus à l'aise avec les pairs</p> <p>Ce qui découle probablement d'une symétrie des statuts. Alors que les statuts asymétriques entre adulte et enfant peuvent induire un inconfort chez certains élèves. La honte d'Eli est significative de la place qu'elle s'attribue : devant les élèves.</p> <p>Phrase en suspens qui trahit l'inconfort.</p> <p>La maîtresse est personne ressources</p> <p>La question des places est abordée rapidement. Pourtant, elle est importante puisque la maîtresse catégorise les élèves selon les profils, les niveaux, les représentations des places en sont affectées.</p>
--	--	---	---	---



		<p>fois, ça marche mieux et puis,</p> <p>il y a élèves en difficulté qui au contraire euh... ben non c'est la maîtresse qui a le savoir,</p> <p>c'est la maîtresse qui a autorité.</p> <p>Du coup, le fait qu'il y ait un autre camarade qui euh... qui est comme moi, vienne m'expliquer, ça ne me plaît pas.</p> <p>Il y a des élèves aussi comme ça. mais dans l'ensemble, c'est profitable.</p>	<p>Autorité</p> <p>Asymétrie, symétrie des places</p> <p>Pluralité des profils d'élèves</p>	
162 à 163	<b>e16 : C'est-à-dire que vous devez vous adapter à chaque euh... il y a une espèce de... dans ce que vous dites, je comprends qu'il y a un bagage familial...</b>			
164	E16 : C'est ça !	C'est ça !		
165 à 166	<b>e17 : ...des représentations mentales différentes et donc vous adaptez votre pédagogie et vos stratégies en fonction de chacun.</b>			

167	E17 : Oui !	Oui !		
168 à 169	<b>e18 : Et du coup, ces ateliers de groupe, ce sont des ateliers... la collaboration est un moyen d'arriver à un objectif ou la collaboration, c'est l'objectif ?</b>			
170 à 180	E18 : C'est ça ! C'est exactement ça ! Effectivement, il y a des ateliers où la collaboration est un moyen d'arriver à un objectif donc par exemple euh... bien souvent en lecture, écriture euh...numération, c'est un moyen d'arriver à un objectif disciplinaire, on va dire. Par exemple euh... telle compétence, savoir lire un texte, par exemple, voilà. Et effectivement, il y a des ateliers qui sont mis en place, notamment pour les résolutions de problèmes, je le fais assez souvent où effectivement l'objectif au final, ce n'est pas tant de résoudre le problème, c'est surtout de collaborer, de mettre euh... de travailler en équipe, de mettre en place des stratégies communes et euh... j'ai fait effectivement le mois dernier sur le jeu de la marchande, et à la limite le résultat (rires), on s'en fichait un peu, hein...mais c'était vraiment voir comment ensemble, ils arrivaient à travailler euh... Mine de rien, les dominants ne sont pas toujours ceux	<p>C'est ça ! C'est exactement ça !</p> <p>Effectivement, il y a des ateliers où la collaboration est un moyen d'arriver à un objectif donc par exemple euh...</p> <p>bien souvent en lecture, écriture euh...numération, c'est un moyen d'arriver à un objectif disciplinaire, on va dire.</p> <p>Par exemple euh... telle compétence, savoir lire un texte, par exemple, voilà.</p> <p>Et effectivement, il y a des ateliers qui sont mis en place, notamment pour les résolutions de problèmes, je le fais assez souvent où effectivement</p> <p>l'objectif au final, ce n'est pas tant de résoudre le problème, c'est surtout de collaborer, de mettre euh...</p>	<p>Collaborer pour apprendre</p> <p>Savoirs disciplinaires Collaborer : moyen/outils vers l'objectif</p> <p>Compétence</p> <p>Exemple d'atelier s collaboration</p> <p>Apprendre à collaborer</p>	<p>Eli utilise la collaboration de deux façons différentes, selon deux objectifs distinctes.</p> <p>D'une part, il s'agit d'utiliser le « travailler ensemble », donc la confrontation des représentations des pairs, la ZPD (de Vygotsky) pour atteindre un objectif disciplinaire (du programme)</p> <p>D'autre part, il s'agit de d'utiliser un thème, un sujet, un sujet pour habituer les enfants à collaborer, pour qu'ils apprennent à travailler ensemble et en tirer parti.</p> <p>Cela dénote probablement qu'Eli considère que collaborer s'apprend.</p> <p>Et que certains enfants se révèlent dans une dynamique de groupe.</p>

	qu'on croit, et voilà on découvre les enfants dans ce genre de situation et c'est extraordinaire, oui !	<p>de travailler en équipe, de mettre en place des stratégies communes et euh...</p> <p>j'ai fait effectivement le mois dernier sur le jeu de la marchande, et à la limite le résultat (rires), on s'en fichait un peu, hein...</p> <p>mais c'était vraiment voir comment ensemble, ils arrivaient à travailler euh...</p> <p>Mine de rien, les dominants ne sont pas toujours ceux qu'on croit,</p> <p>et voilà on découvre les enfants dans ce genre de situation et c'est extraordinaire, oui !</p>	<p>Travailler en équipe</p> <p>Stratégies communes</p> <p>Exemple de pratiques ludique collaboratives</p> <p>Apprendre à collaborer</p> <p>Observer les enfants en situation de collaboration</p> <p>Dynamique de groupe</p>	
181 à 182	<b>e19 : Donc du coup, ça semble important pour vous, cet esprit de collaboration et de coopération, comme si c'était une compétence...</b>			
183	E19 : Oui !	Oui !		
184 à 185	<b>e20 : ... que l'école aurait pour devoir de cocher ça à la fin de l'année : est capable de travailler avec les autres. Mais est-ce que c'est</b>			

	une compétence vraiment affichée ?			
186 à 202	<p>E 20 : Alors si vous voulez dans les programmes actuels, et particulièrement pour le CP, ces compétences ne figurent pas explicitement ... ça c'est certain. Il est évident que ça, ça ne figure pas dans les programmes. En revanche, dans les euh... dans les compétences du socle commun de connaissances et de compétences, ce qui chapeaute, on va dire, tous les programmes de tous les niveaux, on a, je sais plus si c'est la compétence 7, mais on a une compétence qui s'intitule, je crois initiative et autonomie, des choses comme ça. Enfin tout ce qui est euh... tout ce qui concerne les compétences civiques, je crois que c'est la compétence 7, faudra vérifier. Effectivement, on nous encourage en tant qu'enseignant à mettre en place toutes sortes de pratiques coopératives et puis il y a aussi, pas d'aide extérieure. Au niveau de X (département de France), il y a l'OCCE, l'OCCE XX qui euh nous permet aussi donc du coup d'avoir une coopérative dans l'école mais l'OCCE XX qui donne des outils, qui fait des conférences qui euh... qui permettent aux enseignants effectivement d'installer des pratiques coopératives dans la classe et se former. Donc là dans ma classe, effectivement,</p>	<p>Alors si vous voulez dans les programmes actuels, et particulièrement pour le CP, ces compétences ne figurent pas explicitement ... ça c'est certain.</p> <p>Il est évident que ça, ça ne figure pas dans les programmes.</p> <p>En revanche, dans les euh... dans les compétences du socle commun de connaissances et de compétences,</p> <p>ce qui chapeaute, on va dire, tous les programmes de tous les niveaux,</p> <p>on a, je sais plus si c'est la compétence 7, mais on a une compétence qui s'intitule, je crois initiative et autonomie, des choses comme ça.</p> <p>Enfin tout ce qui est euh... tout ce qui concerne les compétences civiques, je crois que c'est la compétence 7, faudra vérifier.</p> <p>Effectivement, on nous</p>	<p>Pas de compétence de collaboration au CP</p> <p>Pas de collaboration comme compétence au programme de CP</p> <p>Socle commun de connaissances</p> <p>Socle couvrant plusieurs niveaux</p> <p>Dans le socle commun, une compétence pour collaborer</p> <p>Compétence 7 (pratiques collaboratives) liée aux compétences civiques</p>	<p>Collaboration n'est pas inscrite comme une compétence à acquérir au CP</p> <p>Mais cette compétence, liée aux compétences civiques se trouve dans le socle commun de compétences.</p> <p>Cela dépend-t-il de l'enseignant de pratiquer la collaboration ?</p>

	<p>de l'OCCE, ce que j'ai pris c'est par exemple les débats à visée philosophique où effectivement on va permettre aux élèves, même de CP, et pourtant ils sont jeunes, CP c'est 5/6 ans pas plus, de débattre et l'enseignant n'a pas droit à la parole. Le président du débat à visée philosophique, c'est un élève lui-même donc lorsqu'on fait des débats à visée philosophique, moi l'enseignante, je dois aussi lever la main et ce président qui est un élève peut ne pas m'interroger ! Et je n'ai rien à lui dire !</p>	<p>encourage en tant qu'enseignant à mettre en place toutes sortes de pratiques coopératives</p> <p>et puis il y a aussi, pas mal d'aide extérieure. Au niveau de l'Indre et Loire,</p> <p>il y a l'OCCE, l'OCCE XX qui euh nous permet aussi donc du coup d'avoir une coopérative dans l'école</p> <p>mais l'OCCE XX qui donne des outils, qui fait des conférences qui euh... qui permettent aux enseignants effectivement d'installer des pratiques coopératives dans la classe et se former.</p> <p>Donc là dans ma classe, effectivement, de l'OCCE, ce que j'ai pris c'est par exemple les débats à visée philosophique</p> <p>où effectivement on va permettre aux élèves, même de CP, et pourtant ils sont jeunes, CP c'est 5/6 ans pas plus, de débattre</p> <p>et l'enseignant n'a pas droit à la parole.</p> <p>Le président du débat à visée philosophique, c'est un élève lui-</p>	<p>Encouragement aux pratiques collaboratives</p> <p>Formations des enseignants pour les appliquer</p> <p>Exemple de formation</p> <p>Débat à visée philosophique comme pratique collaborative</p> <p>Amener le débat au CP</p> <p>Place de l'enseignant : au même niveau que les autres élèves</p> <p>Symétrie des places dans le débat</p>	<p>Les enseignants peuvent se former à l'application des pratiques collaboratives : le ministère les y encourage sans les y obliger.</p> <p>Eli s'est formée à l'application du débat philosophique, exercice qui permet malgré l'âge des enfants de travailler les places des acteurs de la classe.</p>
--	--	---	--	--

		<p>même</p> <p>donc lorsqu'on fait des débats à visée philosophique, moi l'enseignante, je dois aussi lever la main</p> <p>et ce président qui est un élève peut ne pas m'interroger ! Et je n'ai rien à lui dire !</p>	<p>Place de l'enseignant</p> <p>Asymétrie</p>	
203 à 204	<b>e21 : Qu'est-ce que ça fait en tant qu'adulte de voir qu'on retourne dans la peau d'un enfant de 5/6 ans ?</b>			
205 à 216	E21 : C'est ça ! Bien souvent... ils sont encore petits... j'aurai eu des CM, ç'aurait été peut-être différent mais au CP, ils interrogent toujours la maîtresse donc euh...il y en a qui s'amuse ! Au lieu de m'appeler maîtresse, il m'appelle par mon prénom pour me faire comprendre que je suis au même niveau que les autres dans ce débat et puis... euh... c'est extraordinaire, c'est très enrichissant. Et le débat porte souvent autour de la coopération, ça peut être quelque chose qui est en lien avec l'actualité ou ça peut-	<p>C'est ça ! Bien souvent...</p> <p>ils sont encore petits... j'aurai eu des CM, ç'aurait été peut-être différent mais au CP, ils interrogent toujours la maîtresse</p> <p>donc euh...il y en a qui s'amuse !</p> <p>Au lieu de m'appeler maîtresse, il m'appelle par mon prénom pour me faire comprendre que je suis au même niveau que les autres</p>	<p>Age des élèves et débat à visée philosophique</p> <p>Maîtresse reste devant</p> <p>Hiérarchie s'efface</p> <p>Même niveau hiérarchique</p>	<p>Les débats philosophiques : une manière de pratiquer la collaboration qui efface l'asymétrie maître/élève même si l'âge est déterminant dans la manière de le conduire.</p> <p>Cela reste possible de proposer de telles pratiques à de jeunes élèves si elles sont adaptées.</p>

	<p>être quelque chose qui est en lien avec ce qui s'est passé dans la classe, s'il y a eu... s'il y a eu par exemple un conflit euh... on va le régler lors de ce genre de débat etc... Là, je mets en place ça avec les CP et je sais que euh... c'est un peu compliqué au CP, c'est vrai, parce qu'ils ne mettent pas de mots sur leurs sentiments comme les CM, les CM2 pourraient le faire mais euh... ça peut être commencé dès le...le CP. C'est possible. Il y en a même, je crois... j'ai des collègues qui commencent dès la maternelle, les débats à visée philosophique. Alors évidemment avec des thèmes plus simples mais euh... oui, oui, ça euh...</p>	<p>dans ce débat</p> <p>et puis... euh... c'est extraordinaire, c'est très enrichissant.</p> <p>Et le débat porte souvent autour de la coopération,</p> <p>ça peut être quelque chose qui est en lien avec l'actualité ou ça peut-être quelque chose qui est en lien avec ce qui s'est passé dans la classe, s'il y a eu...</p> <p>s'il y a eu par exemple un conflit euh... on va le régler lors de ce genre de débat etc...</p> <p>Là, je mets en place ça avec les CP</p> <p>et je sais que euh... c'est un peu compliqué au CP, c'est vrai, parce qu'ils ne mettent pas de mots sur leurs sentiments comme les CM,</p> <p>les CM2 pourraient le faire mais euh... ça peut être commencé dès le...le CP.</p> <p>C'est possible. Il y en a même, je crois... j'ai des collègues qui commencent dès la maternelle, les débats à visée philosophique.</p>	<p>Bénéfices des deux côtés</p> <p>coopération</p> <p>thèmes du débat</p> <p>lien expérience</p> <p>débattre pour régler les conflits</p> <p>Mise en pratique</p> <p>un débat à visée philosophique adapté à l'âge de l'élève</p> <p>Adaptation des pratiques à l'âge des élèves</p>	<p>Eli, en utilisant les mots « extraordinaire » et « enrichissant » montre les bénéfices qu'elle tire de telles pratiques.</p> <p>Les élèves s'appuient sur leurs expériences pour enrichir le débat.</p> <p>Ce type de débat semble adaptable à l'âge et à la maturité de l'élève. Dans ce cas, nous ne pouvons nous empêcher de nous dire que ces pratiques restent à l'initiative de l'enseignant et à sa façon d'appréhender l'éducation.</p>
--	---	---	--	--

		Alors évidemment avec des thèmes plus simples mais euh... oui, oui, ça euh...		
217 à 219	<b>e22 : Est-ce que finalement tout est question de posture de l'enseignant ? Ca dépend de la manière dont vous vous placez ? même dans la manière dont vous voyez votre rôle d'enseignant qui permet aux élèves soit de vous voir comme seul être ressource soit de chercher par eux-mêmes...et donc...</b>			
220 à 231	E22 : C'est ça ! C'est exactement ça ! Comme je disais euh... tout à l'heure euh... moi je me souviens effectivement à mon époque où moi j'étais élève... c'était le maître qui avait le savoir, qui avait l'autorité, qui était l'autorité, c'était incroyable ! Et en plus, moi je suis XX, donc inutile de dire qu'aux XX, voilà... il ne fallait pas chercher à contredire le maître. Alors que, moi je vois... dans ma posture d'enseignante actuelle, moi je vois les choses différemment. Le but n'est pas d'être un gourou, pas du tout hein... le but est vraiment de former les hommes de demain à savoir qu'effectivement, qu'ils comprennent ces élèves, que... je... je n'ai pas le savoir (rires), je n'ai pas le savoir complet, que moi aussi je peux me tromper euh... même	<p>C'est ça ! C'est exactement ça !</p> <p>Comme je disais euh... tout à l'heure euh... moi je me souviens effectivement à mon époque où moi j'étais élève...</p> <p><b>c'était le maître qui avait le savoir, qui avait l'autorité, qui était l'autorité, c'était incroyable !</b></p> <p>Et en plus, moi je suis XX, donc inutile de dire qu'aux XX, voilà...</p> <p>il ne fallait pas chercher à contredire le maître.</p> <p>Alors que, moi je vois... dans ma posture d'enseignante actuelle, moi je vois les choses</p>	<p>Parallèle vécu d'élève et souvenir de la posture de l'enseignant</p> <p>Autorité charismatique ?</p> <p>Adaptation de la posture</p>	<p>Ce vécu a l'air d'avoir marqué Eli.</p> <p>De son temps, le maître faisait preuve d'autorité. D'ailleurs, elle en parle au masculin (le maître) hypothétiquement, comme une référence paternelle.</p> <p>Cette exclamation, « c'était incroyable ! » nous interroge : Eli est-elle nostalgique de ce temps ?</p> <p>Eli adapte sa posture à son temps.</p>



	<p>si effectivement, on va quand même avoir une posture de, de, de maîtresse, hein... quand même, c'est quand même moi qui suis sensée leur apprendre des choses mais oui effectivement, moi aussi je peux me tromper, moi aussi je peux avoir à participer à un débat sans avoir à mener ce débat. Vous pouvez vous débrouiller tout seul après tout... Et puis voilà !</p>	<p>différemment.</p> <p>Le but n'est pas d'être un gourou, pas du tout hein...</p> <p>le but est vraiment de former les hommes de demain à savoir qu'effectivement,</p> <p>qu'ils comprennent ces élèves, que... je... je n'ai pas le savoir (rires),</p> <p>je n'ai pas le savoir complet,</p> <p>que moi aussi je peux me tromper</p> <p>euh... même si effectivement, on va quand même avoir une posture de, de, de maîtresse, hein...</p> <p>quand même, c'est quand même moi qui suis sensée leur apprendre des choses</p> <p>mais oui effectivement, moi aussi je peux me tromper, moi aussi je peux avoir à participer à un débat sans avoir à mener ce débat.</p> <p>Vous pouvez vous débrouiller tout seul après tout... Et puis voilà !</p>	<p>Savoirs : les élèves en ont</p> <p>Posture de maîtresse : asymétrie</p> <p>Se tromper : ne pas tout savoir</p> <p>autonomie</p>	<p>Cette phrase montre qu'Eli ne voudrait pas que les élèves la croient ou lui obéissent sans réflexion (sans esprit critique). Ils deviendront les hommes de main.</p> <p>Eli conserve un certain savoir mais n'a pas la science infuse</p> <p>La posture de maîtresse renvoie à une asymétrie enseignant/élève. Eli se voit comme une personne qui apprend des choses tout en gardant cet espace où elle dit ne pas tout maîtriser : c'est là qu'elle laisse la place à l'autonomie de l'élève.</p>
--	--	---	--	---

232 à 233	<b>e23 : Dans ce que je comprends, vous êtes garante du cadre, vous servez de guide. Mais le but réel est de les autonomiser, si je comprends bien ?</b>			
234 à 242	E23 : C'est ça ! Complètement ! Après c'est vrai euh...j'essaie euh..., non pas d'aller à contrepied mais j'essaie de faire euh... après j'ai toujours été une bonne élève, hein ! je n'ai jamais été, et ça je disais à une collègue la dernière fois... souvent, nous les enseignants, on n'a jamais été à la place des élèves en difficulté, des élèves qui ne comprennent pas ! En général, je dis bien en général, les enseignants ont toujours été les premiers de la classe. Et c'est vrai que ça a été mon cas aussi ! Mais n'empêche quand même que, quand même, je me dis voilà c'est dommage qu'on puisse pas partager aussi avec les élèves. Pourquoi euh... leur donner, leur donner et puis eux ils ne nous donnent rien au final... euh... on dit être prof c'est le plus beau métier du monde, c'est vrai ! On rit avec eux, on vit avec eux, finalement ! Du matin au soir !	<p>C'est ça ! Complètement !</p> <p>Après c'est vrai euh...j'essaie euh..., non pas d'aller à contrepied mais j'essaie de faire euh... après j'ai toujours été une bonne élève, hein !</p> <p>je n'ai jamais été, et ça je disais à une collègue la dernière fois...</p> <p>souvent, nous les enseignants, on n'a jamais été à la place des élèves en difficulté, des élèves qui ne comprennent pas !</p> <p>En général, je dis bien en général, les enseignants ont toujours été les premiers de la classe.</p> <p>Et c'est vrai que ça a été mon cas aussi !</p> <p>Mais n'empêche quand même que, quand même, je me dis voilà c'est dommage qu'on puisse pas partager aussi avec les élèves.</p> <p>Pourquoi euh... leur donner, leur donner et puis eux ils ne nous</p>	<p>Vécu d'élève</p> <p>Les enseignants : d'anciens bons élèves</p> <p>Comprendre les élèves en difficulté</p> <p>Partage</p> <p>Réciprocité</p>	<p>Les mots ont été surlignés parce qu'Eli ne les trouve pas justement. Sa phrase est hachée, hésitante et finalement elle explique sa pensée par un exemple de vécu. Cet exemple nous amène à comprendre probablement ce qu'elle n'arrivait pas à dire : elle essaie de considérer tous les élèves, de se mettre à leur place. Même ceux qui sont en difficulté. Même si ce n'est pas son vécu d'élève. Derrière cette hypothèse, une autre hypothèse : il est peut-être difficile de détecter où les élèves sont en difficultés et pourquoi si on ne l'a pas vécu soi-même.</p> <p>Ce partage dont Eli fait mention nous a interrogés : Parle-t-elle de sa place asymétrique ? et de son souhait de partager des savoirs, des expériences avec tous les élèves, en difficultés ou pas ? Eli montre-t-elle ici un désir de réciprocité :</p>

		<p>donnent rien au final...</p> <p>euh... on dit être prof c'est le plus beau métier du monde, c'est vrai !</p> <p>On rit avec eux, on vit avec eux, finalement ! Du matin au soir !</p>	<p>Partage</p> <p>Partages de moments de vie</p>	<p>chacun offre dans cette relation éducative ?</p> <p>Dans cette sphère scolaire, Eli vit avec les élèves et en tire des expériences, des moments partagés.</p>
243	<b>e24 : Vous passez beaucoup de temps avec eux...</b>			
244 à 246	<p>E24 : Ouais, c'est ça ! Donc comme un parent, effectivement, je pense qu'il faut leur montrer qu'ils peuvent <b>se construire</b> aussi. On est là à côté mais euh...voilà ! On est comme le jardinier, on arrose et après vous vous débrouillez pour pousser. Voilà, en gros c'est ça !</p>	<p>Ouais, c'est ça !</p> <p>Donc comme un parent, effectivement, je pense qu'il faut leur montrer qu'ils peuvent se construire aussi.</p> <p>On est <b>là à côté</b> mais euh...voilà !</p> <p>On est comme le jardinier, on arrose et après vous vous débrouillez pour pousser.</p> <p>Voilà, en gros c'est ça !</p>	<p>Rôle éducateur/parent Construction</p> <p>Etre à côté</p> <p>Savoirs, accompagnement, autonomie</p>	<p>Eli se compare à un parent : ils sont tous les deux des éducateurs et participent à la construction de l'identité de l'enfant en lui apportant les outils nécessaires à son autonomie.</p> <p>Cheminer à côté de l'élève pour qu'il se construise</p> <p>Cet exemple est évocateur de celui de l'éducateur qui fournit les outils nécessaires mais sait que ce n'est pas lui l'acteur principal de l'apprentissage : c'est l'apprenant et il ne peut pas le forcer ou le dépêcher.</p>
247	<b>e25 : Un peu de soleil, un peu d'eau...Et après, tout dépend de vous...</b>			
248	<p>E25 : C'est ça ! C'est exactement ça !</p> <p>(silence)</p>	C'est ça ! C'est exactement ça !	Affirmation	
250	<b>e26 : J'ai une question à vous poser et non des</b>			

à 252	<b>moindres. C'est la question des parents. Ma question concerne la collaboration avec les parents. Il semble que sans les parents, ce soit compliqué mais trop de parents, c'est compliqué aussi...</b>			
253 à 289	E26 : Oui, c'est compliqué aussi... D'autant plus qu'en plus avec la refondation de l'école euh... le ministère nous demande de laisser une plus grande place euh... aux parents. Ils disent euh... ouvrez l'école aux parents ! Moi je dis oui et non... euh... euh...euh... c'est euh... intéressant de, de faire part de nos projets aux parents, c'est intéressant lorsqu'ils nous accompagnent dans les traditionnelles sorties scolaires... effectivement euh... il y a des choses où... il y a des moments où on les invente à l'école pour telle ou telle manifestation... euh... il y a les entretiens effectivement parents/professeurs... euh...mais je pense vraiment que ça devrait s'arrêter là ! Non mais sincèrement, je pense que... on est encore une fois au XXIème siècle ! Ça montre le fossé entre mon époque quand moi j'étais élève et maintenant, on a beaucoup de parents euh... qui, euh...qui estiment qu'ils pourraient être profs aussi ! Non ! Etre prof, ça s'apprend ! Etre prof nécessite des savoirs, des savoir-faire, des savoirs-être et un parent n'est	Oui, c'est compliqué aussi...  D'autant plus qu'en plus avec la refondation de l'école euh... le ministère nous demande de laisser une plus grande place euh... aux parents.  Ils disent euh... ouvrez l'école aux parents !  Moi je dis oui et non... euh... euh...euh...  c'est euh... intéressant de, de faire part de nos projets aux parents  , c'est intéressant lorsqu'ils nous accompagnent dans les traditionnelles sorties scolaires...  effectivement euh... il y a des choses où... il y a des moments où on les invite à l'école pour telle ou telle manifestation... euh... il y a les entretiens effectivement parents/professeurs...	Collaboration, parents/enseignant  Demande du ministère    Pas de collaboration parent/enseignant (Eli)  Informers les parents  Faire participer les parents   S'entretenir avec les parents   Mais pas de	Bien que la collaboration soit une demande du Ministère, il semble difficile pour Eli de collaborer avec les parents d'élèves. Elle accepte de les informer du fonctionnement de la classe, de l'école, des avancées des élèves. Elle accepte leur participation lors de certains évènements.  Mais ne souhaite pas que les rôles soient confondus et mets l'accent sur le métier d'enseignant : cela s'apprend à l'école et avec l'expérience. Les parents n'ont l'expérience que de leur enfant, Eli a l'expérience de l'élève. Cela semble assez différent à ses yeux pour qu'elle le souligne. D'ailleurs, elle-même porte cette double casquette : mère et enseignant et essaie de ne pas mélanger les deux rôles.

<p>pas un enseignant. Et moi c'est surtout ce qui me gêne ! Ce sont ces parents qui ont l'impression que... qui connaissent comment faire pour l'apprentissage de la lecture, alors là je parle en connaissance de cause pour le CP, des parents qui critiquent votre méthode de lecture, qui vous disent que non, ce n'est pas cette méthode-là qu'il faut appliquer ! Pff ! J'ai envie de dire mais euh... mais laissez-moi tranquille ! Je suis enseignante, j'ai toujours fait du CP, donc inutile de vous dire que le CP je m'y connais ! J'aurais été en CM2, j'aurais dit, bon OK, mais je suis, je suis quand même enseignante de CP depuis, depuis 2008 et je trouve que (...) que euh... il faut que chacun porte sa casquette ! Je suis l'enseignante, moi je veux bien vous expliquer ma méthode de lecture, en revanche ne me dites pas que ma méthode de lecture euh... n'est pas bonne ! Non ! La seule personne à la limite qui aurait le droit de me dire ça, c'est... c'est monsieur l'inspecteur de l'Education Nationale. Et donc euh... euh...la collaboration avec les parents (...) doit se faire mais chacun avec sa, sa casquette. Laisser les parents rentrer à l'école, moi je veux bien, hein ! Pas de souci mais euh... je suis quand même l'enseignante ! Je suis quand</p>	<p>euh...mais je pense vraiment que ça devrait s'arrêter là !</p> <p>Non mais sincèrement, je pense que... on est encore une fois au XXIème siècle ! Ça montre le fossé entre mon époque quand moi j'étais élève et maintenant,</p> <p>on a beaucoup de parents euh... qui, euh...qui estiment qu'ils pourraient être profs aussi ! Non !</p> <p>Etre prof, ça s'apprend ! Etre prof nécessite des savoirs, des savoir-faire, des savoirs-être et un parent n'est pas un enseignant.</p> <p>Et moi c'est surtout ce qui me gêne !</p> <p>Ce sont ces parents qui ont l'impression que... qui connaissent comment faire pour l'apprentissage de la lecture,</p> <p>alors là je parle en connaissance de cause pour le CP,</p> <p>des parents qui critiquent votre méthode de lecture, qui vous disent que non, ce n'est pas cette méthode-là qu'il faut appliquer !</p> <p>Pff ! J'ai envie de dire mais euh...</p>	<p>collaboration</p> <p>Parallèle avec le vécu d'Eli en tant qu'élève</p> <p>Différence professeur/parent</p> <p>Professeur : un métier Parent n'a pas les savoirs nécessaires pour être professeurs Chacun sa sphère d'action</p> <p>Exemple de confusion de rôles</p> <p>Expérience vécue</p> <p>Exemple de confusion de rôles parent/professeur par les parents Chacun son champ d'action éducatif</p>	<p>Eli ne veut pas que les parents lui demandent des comptes à propos d'un savoir qu'ils n'ont pas.</p> <p>Le seul à pouvoir le faire c'est l'inspecteur et elle marque un grand respect en y faisant référence.</p> <p>Eli n'est pas désireuse d'une collaboration parents/enseignants. Elle estime que chacun doit rester dans sa sphère d'action. Laisser entrer les parents, oui mais avec des limites qui se montrent bien avant la possibilité d'une collaboration : les parents sont extérieurs à l'école et finalement, selon Eli, doivent le rester.</p> <p>Durant cette interaction 26, Eli se</p>
---	--	---	--

	<p>même l'enseignante, je ne... je...je ne fais pas les choses au hasard, je maîtrise un minimum quand même ce que je fais, je prépare mes cours euh...je pense connaître bien mes élèves. Alors septembre, c'est difficile à dire mais euh.. au fur et à mesure, on commence à... à connaître euh, à connaître les élèves. L'élève n'est pas l'enfant donc euh, moi je veux bien croire que le parent connaisse son enfant mais moi je connais les élèves et bien souvent euh, il y a euh... il y a une marge entre l'enfant et l'élève. Moi, je regarde avec mes enfants, je suis aussi maman, entre ce qu'ils peuvent être à la maison, ce que j'en connais d'eux en tant qu'enfant et puis euh... (rire) ce que les maîtresses me disent quand je vais en entretien donc euh... Moi je pense que... oui, laisser entrer les parents à l'école, je veux bien, hein ! Pour les sorties, les manifestations, parler des projets effectivement, leur expliquer ce qu'on fait effectivement c'est très important qu'ils sachent un peu euh... comment fonctionnent les cahiers, comment fonctionnent les devoirs, quelles sont les compétences qui vont être travaillées cette année... enfin... mais sans plus ! Il ne faut pas transformer les parents en enseignants. De la même manière que lorsque</p>	<p>mais laissez-moi tranquille !</p> <p>Je suis enseignante, j'ai toujours fait du CP, donc inutile de vous dire que le CP je m'y connais !</p> <p>J'aurais été en CM2, j'aurais dit, bon OK,</p> <p>mais je suis, je suis quand même enseignante de CP depuis, depuis 2008 et je trouve que (...) que euh... il faut que chacun porte sa casquette !</p> <p>Je suis l'enseignante, moi je veux bien vous expliquer ma méthode de lecture, en revanche ne me dites pas que ma méthode de lecture euh... n'est pas bonne !</p> <p>Non ! La seule personne à la limite qui aurait le droit de me dire ça, c'est... c'est <b>monsieur l'inspecteur de l'Education Nationale.</b></p> <p>Et donc euh... euh...la collaboration avec les parents (...) doit se faire mais chacun avec sa, sa casquette.</p> <p>Laisser les parents rentrer à l'école, moi je veux bien, hein ! Pas de souci mais euh...</p>	<p>Savoirs expérientiels, connaissances</p> <p>Expérience du CP</p> <p>Sphères d'action séparées</p> <p>Pas de légitimité des parents à demander des comptes</p> <p>Légitimité à demander des comptes : l'inspecteur</p> <p>Rôles séparés</p> <p>Laisser les parents entrer dans l'école avec des limites</p>	<p>répète.</p> <p>Elle illustre de façon différente sa réticence à l'égard d'une collaboration avec les parents.</p> <p>Cette insistance nous a interrogés.</p> <p>Cette volonté ferme de ne pas collaborer avec les parents nous a parus assez forte pour que nous puissions nous y pencher spécialement.</p>
--	--	--	---	--

	<p>je suis à l'école, je ne suis pas une maman, je suis une enseignante.</p>	<p>je suis quand même l'enseignante ! Je suis quand même l'enseignante, je ne... je... je ne fais pas les choses au hasard, je maîtrise un minimum quand même ce que je fais, je prépare mes cours euh... je pense connaître bien mes élèves.</p> <p>Alors septembre, c'est difficile à dire mais euh.. au fur et à mesure, on commence à... à connaître euh, à connaître les élèves.</p> <p>L'élève n'est pas l'enfant donc euh, moi je veux bien croire que le parent connaisse son enfant mais moi je connais les élèves et bien souvent euh, il y a euh... il y a une marge entre l'enfant et l'élève.</p> <p>Moi, je regarde avec mes enfants, je suis aussi maman, entre ce qu'ils peuvent être à la maison, ce que j'en connais d'eux en tant qu'enfant et puis euh... (rire) ce que les maîtresses me disent quand je vais en entretien donc euh...</p> <p>Moi je pense que... oui, laisser entrer les parents à l'école, je</p>	<p>Eli reste le professeur : chacun son domaine. Elle connaît son métier.</p> <p>Connaissance de l'élève</p> <p>Différence élève/enfant Parent : enfant Enseignant : élève</p> <p>Exemple de son vécu de sa double casquette : de mère et de professeur</p> <p>Laisser entrer les parents</p>	<p>Un autre point : l'élève et l'enfant.</p> <p>Eli marque la différence. Et montre que même au niveau de l'enfant, elle ne souhaite pas cette implication des sphères.</p> <p>En arrière-plan, nous émettons une hypothèse interprétative que les rôles d'éducation du professeur et des parents diffèrent car exercés dans des sphères différentes. Sphères qu'Eli ne</p>
--	--	--	---	---

		<p>veux bien, hein !</p> <p>Pour les sorties, les manifestations, parler des projets effectivement, leur expliquer ce qu'on fait effectivement c'est très important qu'ils sachent un peu euh... comment fonctionnent les cahiers, comment fonctionnent les devoirs, quelles sont les compétences qui vont être travaillées cette année... enfin...</p> <p>mais sans plus !</p> <p>Il ne faut pas transformer les parents en enseignants.</p> <p>De la même manière que lorsque je suis à l'école, je ne suis pas une maman, je suis une enseignante.</p>	<p>Action limitée des parents à l'école</p> <p>Pas de collaboration réelle</p> <p>Séparation des sphères, des rôles, et des champs d'action</p> <p>Séparation de ses rôles également : mère et enseignante</p>	veut pas faire collaborer.
290 à 293	<b>e27 : Donc finalement... les parents sont les éducateurs informels de leurs enfants et que... l'enseignant a un cadre particulier, Ce que vous dites c'est que c'est l'enfant qui vit l'alternance, pas les adultes ? C'est l'enfant qui passe d'un milieu à un autre ? C'est l'enfant qui doit s'accommoder des deux milieux ?</b>			
294 à	E27 : C'est ça ! Alors en général, ça se fait surtout au CP, ce.. cette transition où l'enfant	C'est ça ! Alors en général, ça se fait surtout au CP, ce... cette	Le devenir élève Au CP	Le CP semble être une classe charnière selon les propos d'Eli :



312	<p>commence à comprendre qu'il est à la fois enfant et élève. Ca se fait en général au CP ; On peut dire par exemple là, on est en Mars, j'ai une classe de CP, je pense que la majorité des élèves de ma classe ont bien compris cette différence... euh, je suis enfant euh... je suis enfant tout le temps d'accord ! Mais je suis enfant quand je suis à la maison. En revanche, quand je suis avec maîtresse, je suis élève. Donc euh...c'est c'est fini entre guillemets le temps euh... où les enfants disent : Ah oui maman m'a dit que... à la maison, oui maîtresse m'a dit que...je pense au CP, ça y est, ils font la différence. A l'école maîtresse a dit que, à la maison maman a dit que. Il n'y a plus euh... cette intrusion, on va dire, de la maison dans l'école ou de l'école dans la maison. Je trouve que ça se fait au CP. Après ça dépend des enfants effectivement mais euh... Le devenir élève justement comme on l'appelait avant parce que maintenant ça ne s'appelle plus comme ça, d'ailleurs je ne sais plus comment ça s'appelle, ça change tout le temps ! Mais le devenir élève oui, ça se fait, ça commence dès la maternelle, ça trouve euh... un point... culminant au CP. Après, ça continue bien sûr mais au CP, c'est une classe effectivement</p>	<p>transition où l'enfant commence à comprendre qu'il est à la fois enfant et élève.</p> <p>Ça se fait en général au CP ; On peut dire par exemple là, on est en Mars, j'ai une classe de CP, je pense que la majorité des élèves de ma classe ont bien compris cette différence...</p> <p>euh, je suis enfant euh... je suis enfant tout le temps d'accord ! Mais je suis enfant quand je suis à la maison. En revanche, quand je suis avec maîtresse, je suis élève.</p> <p>Donc euh...c'est c'est fini entre guillemets le temps euh... où les enfants disent : Ah oui maman m'a dit que... à la maison, oui maîtresse m'a dit que...je pense au CP, ça y est, ils font la différence.</p> <p>A l'école maîtresse a dit que, à la maison maman a dit que. Il n'y a plus euh... <b>cette intrusion</b>, on va dire, de la maison dans l'école ou de l'école dans la maison.</p> <p>Je trouve que ça se fait au CP.</p> <p>Après ça dépend des enfants</p>	<p>Différence élève/enfant Comprise par les élèves au CP</p> <p>Différence école/maison Elève/enfant</p> <p>L'alternance des sphères et le devenir élève</p> <p>Sphères école/maison séparées</p> <p>Séparation des sphères au CP</p>	<p>l'enfant évolue, grandit se développe. Il ne s'agit plus d'un « petit » de maternel mais d'un « grand » de primaire. Cela n'est pas sans nous rappeler les stades du développement de Jean Piaget.</p> <p>A 6 ans, l'enfant n'est plus un jeune enfant : c'est un enfant.</p> <p>Surtout, il accède aux opérations conceptuelles.</p> <p>C'est un des points du discours d'Eli.</p> <p>L'enfant a grandi et cette maturité croissante l'a amené à devenir élève, à faire la distinction entre la sphère privée et collective.</p>
-----	--	---	---	--

	<p>merveilleuse parce que c'est une classe où ils découvrent beaucoup de choses et... où ils grandissent. Au CP, on les trouve euh... ils grandissent subitement, en fait au CP. De Septembre, enfin moi, j'ai toujours fait du CP et chaque année c'est, c'est incroyable comme... ils sont... tellement petit enfant quand ils arrivent en Septembre... et en Juin on les regarde à la fête d'école de fin d'année, on se dit non, c'est pas possible ! C'est incroyable comme ils ont grandi ! On le voit dans toutes les classes mais surtout au CP, c'est flagrant. Vraiment. Ils gagnent en maturité en 9 mois, c'est incroyable !</p>	<p>effectivement mais euh...</p> <p>Le devenir élève justement comme on l'appelait avant parce que maintenant ça ne s'appelle plus comme ça, d'ailleurs je ne sais plus comment ça s'appelle, ça change tout le temps !</p> <p>Mais le devenir élève oui, ça se fait, ça commence dès la maternelle, ça trouve euh... un point... culminant au CP.</p> <p>Après, ça continue bien sûr mais au CP, c'est une classe effectivement merveilleuse parce que</p> <p>c'est une classe où ils découvrent beaucoup de choses et... où ils grandissent.</p> <p>Au CP, on les trouve euh... ils grandissent subitement, en fait au CP.</p> <p>De Septembre, enfin moi, j'ai toujours fait du CP et chaque année c'est, c'est incroyable comme... ils sont... tellement petit enfant quand ils arrivent en Septembre... et en Juin on les regarde à la fête d'école de fin</p>	<p>Le devenir élève : chacun son rythme</p> <p>Devenir élève</p> <p>Devenir élève : de la maternelle au CP</p> <p>Développement cognitif rapide au CP (stade cognitif : du petit enfant à l'enfant)</p> <p>Prise de maturité cognitive</p>	
--	--	---	--	--

		<p>d'année, on se dit non, c'est pas possible ! C'est incroyable comme ils ont grandi !</p> <p>On le voit dans toutes les classes mais surtout au CP, c'est flagrant. Vraiment. Ils gagnent en maturité en 9 mois, c'est incroyable !</p>	<p>Le CP, une classe charnière dans le développement de l'enfant</p>	
313 à 315	<p><b>e28 : Est-ce que c'est un travail ? Qu'ils puissent acquérir cette différence, devenir élève euh... entre finalement la sphère privée et puis, une sphère un peu plus collective, un peu plus publique ? Est-ce que c'est un travail collaboratif des adultes ?</b></p>			
316 à 323	<p>E28 : Oui et non. Ça s'apprend bien sûr, et ça s'apprend dès la petite section donc d'où le... le gros travail de socialisation que font les enseignants de maternelle. Donc ça s'apprend pendant la petite section vraiment. Après, c'est une question aussi individuelle. Ça dépend vraiment des enfants, ça dépend du sexe aussi, mine de rien. Les garçons, bien souvent, alors moi je le vois aussi avec mes propres enfants mais je le vois aussi à l'école... euh... euh... mûrissent moins vite que les filles, ça c'est certain, c'est vrai... mais après... peut-être que les spécialistes me diront non mais je le vois</p>	<p>Oui et non. Ça s'apprend bien sûr, et ça s'apprend dès la petite section donc</p> <p>d'où le... le gros travail de socialisation que font les enseignants de maternelle. Donc ça s'apprend pendant la petite section vraiment.</p> <p>Après, c'est une question aussi individuelle. Ça dépend vraiment des enfants,</p> <p>ça dépend du sexe aussi, mine de rien. Les garçons, bien souvent,</p>	<p>Devenir élève</p> <p>Socialisation Progressive</p> <p>Différence de rythme de socialisation :</p> <p>Genre, personnalité</p>	<p>Devenir élève s'apprend. Cela prend aussi forme dans le processus de socialisation de l'enfant que les enseignants intensifient dès les classes de maternelle.</p> <p>C'est aussi dans ce « devenir élève qui dépend selon Eli de caractéristiques individuelles, que le respect du rythme de chacun commence. Tous les enfants ne deviennent pas des élèves au même rythme. Pour l'expliquer, Eli se sert de sa double casquette : mère et</p>

	avec mes enfants et je le vois avec mes élèves aussi donc euh... oui ça s'apprend, certainement et après, il faut laisser à chacun son rythme.	alors moi je le vois aussi avec mes propres enfants mais je le vois aussi à l'école... euh... euh... mûrissent moins vite que les filles, ça c'est certain, c'est vrai... mais après... peut-être que les spécialistes me diront non  mais je le vois avec mes enfants et je le vois avec mes élèves aussi donc euh...  oui ça s'apprend, certainement et après, il faut laisser à chacun son rythme.	Double regards : parent et professeur  Respect du Rythme individuel	professeur des écoles.
324	<b>e29 : C'est informel, voire personnel...C'est la zone d'ombre à laquelle on n'a pas accès...</b>			
325	E29 : C'est ça !	C'est ça !	Affirmation	
326	<b>e30 :... ni les parents ni les enseignants...</b>			
327 à 330	E30 : C'est exactement ça ! Il faut... c'est un peu comme la lecture ,hein ! Il y a un moment où il y a le déclic qui fait que... ben il a compris, ça y est ! Donc... euh... donc oui effectivement, sur ce niveau là... on donne euh... comme le jardinier, on donne tout ce qu'on a à donner et après ben... une fois qu'il est prêt, il rassemble	C'est exactement ça ! Il faut... c'est un peu comme la lecture ,hein ! Il y a un moment où il y a le déclic qui fait que... ben il a compris, ça y est !  Donc... euh... donc oui effectivement, sur ce niveau là... on donne euh... comme le	Non maîtrise de tous les facteurs	Il y a des paramètres que l'on ne peut pas contrôler : comme le rythme d'apprentissage, la manière de comprendre ou d'appréhender le monde. Le rôle d'un enseignant serait de fournir les outils nécessaires à cet apprentissage que l'enfant fait seul : il en reste l'acteur principal.

	tout ça et ça y est ! Et c'est à lui de faire !	jardinier, on donne tout ce qu'on a à donner et après ben...  une fois qu'il est prêt,  il rassemble tout ça et ça y est ! Et c'est à lui de faire !	Place/ Rôle de l'adulte  rythme  / Actorialité	
331	<b>e31 : ...à lui de faire...</b>			
332	E31 : Oui !	Oui !		
33 à 336	<b>e32 : A lui de construire son savoir... Dans tout ce que vous m'avez dit durant cet entretien, j'ai l'impression que vous voyez votre pédagogie comme une construction de savoirs et non pas comme un savoir défini euh... déjà délimité...c'est comme si vous accordez aussi une grosse part à ce que l'élève va faire de ce que vous allez lui donner. Ça fait partie de vos objectifs...</b>			
337 à 345	E32 : C'est ça ! Oui, complètement ! Je pense que c'est un mouvement général... d'ailleurs, on voit l'essor... des ateliers Montessori dans les classes... C'est exactement ça ! D'ailleurs, ma collègue s'y est mise cette année, la maîtresse de mon p'tit dernier s'y est mise... c'est vraiment... ces pédagogies alternatives qui, qui prennent de plus en plus de place parce qu'on se rend bien compte que chaque enfant	C'est ça ! Oui, complètement !  Je pense que c'est un mouvement général...  d'ailleurs, on voit l'essor... des ateliers Montessori dans les classes... C'est exactement ça !  D'ailleurs, ma collègue s'y est mise cette année, la maîtresse de	Système  Pédagogie alternative	« Mouvement général » renvoie à un système en mouvement : il y a une construction mutuelle, un partage pour qu'il y ait apprentissage : Eli fournit les outils (des savoirs, des manières de faire) et l'élève le transforme selon un prisme individuel.  C'est une vision que nous qualifierons de constructiviste en ce sens que

	<p>est différent et que donc chaque élève est différent et que la seule chose que nous puissions faire en tant qu'adultes c'est de leur apporter les outils, et après de les laisser faire ! Enfin, ça, c'est mon avis parce qu'effectivement, c'est ce que je disais tout à l'heure, là on est au XXIème siècle, on a des classes, même si on a un cours simple, on a des classes à multiniveaux parce qu'on se rend bien compte que ben, chacun, ben progresse vraiment à son rythme !</p>	<p>mon p'tit dernier s'y est mise...</p> <p>c'est vraiment... ces pédagogies alternatives qui, qui, qui prennent de plus en plus de place parce qu'on se rend bien compte que chaque enfant est différent et que donc chaque élève est différent</p> <p>et que la seule chose que nous puissions faire en tant qu'adultes c'est de leur apporter les outils, et après de les laisser faire !</p> <p>Enfin, ça, c'est mon avis parce qu'effectivement, c'est ce que je disais tout à l'heure, là on est au XXIème siècle, on a des classes, même si on a un cours simple, on a des classes à multiniveaux parce qu'on se rend bien compte que ben, chacun, ben progresse vraiment à son rythme !</p>	<p>Respect du rythme de l'enfant</p> <p>Place/ rôle de l'adulte/ accompagnement /</p> <p>actorialité</p> <p>Rythme différent : unicité de l'enfant</p>	<p>l'élève construit son apprentissage à partir d'outils donnés et de connaissance préétablis. En ce sens, l'élève est acteur de son apprentissage : c'est lui qui le construit selon sa compréhension du monde, ses représentations et l'adulte ne peut « que fournir des outils ».</p> <p>Cette façon de percevoir l'accompagnement laisse place à l'autonomie et à l'actorialité de l'élève.</p> <p>Les pédagogies alternatives représentent une façon de respecter l'unicité et le rythme de chaque enfant et en particulier la pédagogie Montessori, utilisée de plus en plus fréquemment.</p> <p>Le fait de citer le siècle nous amène à penser que les classes de maintenant ne sont plus celles d'avant. Et en conséquence, les méthodes pédagogiques doivent changer ou du moins s'adapter.</p>
346	e33 : Oui...			

347 à 355	<p>E33: Donc, ça sert à rien de brusquer, ça sert à rien de pousser... En revanche, il est très important pour nous adultes, à la fois parents et enseignants de donner les outils ; d'apporter tout ce qu'on a à apporter au niveau savoirs, savoir-faire et savoir-être et après... ben... quand il est prêt, il est prêt hein ! Moi, je regarde, moi j'ai trois enfants et les trois enfants sont complètement différents. Ma fille est très scolaire, mon deuxième, c'est euh... (rires)... c'est, je prends mon temps justement ! J'y vais à mon rythme, ne me poussez pas trop et puis mon p'tit dernier est très tonique ! Donc je pense que dans, dans la classe c'est exactement la même chose ! On a des enfants qui dès la p'tite section sont très scolaires, hein ! Ca existe des gamins qui sont euh...à fond dans l'école dès la p'tite section et y en a qui comprennent le truc, j'ai envie de dire, au CE1 ou au CE2, hein ! Ca, mais voilà c'est ça !</p>	<p>Donc, ça sert à rien de brusquer, ça sert à rien de pousser...</p> <p>En revanche, il est très important pour nous adultes, à la fois parents et enseignants de donner les outils ; d'apporter tout ce qu'on a à apporter au niveau savoirs, savoir-faire et savoir-être et après...</p> <p>ben... quand il est prêt, il est prêt hein !</p> <p>Moi, je regarde, moi j'ai trois enfants et les trois enfants sont complètement différents. Ma fille est très scolaire, mon deuxième, c'est euh... (rires)... c'est, je prends mon temps justement ! J'y vais à mon rythme, ne me poussez pas trop et puis mon p'tit dernier est très tonique !</p> <p>Donc je pense que dans, dans la classe c'est exactement la même chose !</p> <p>On a des enfants qui dès la p'tite section sont très scolaires, hein ! Ca existe des gamins qui sont euh...à fond dans l'école dès la p'tite section et y en a qui comprennent le truc, j'ai envie de dire, au CE1 ou au CE2, hein ! Ca,</p>	<p>Respect du rythme de l'enfant</p> <p>Rôle d'accompagnement des adultes</p> <p>Rôle éducatif des acteurs</p> <p>Rythme de l'enfant</p> <p>Parallèle avec le vécu de parent</p> <p>Similitude sphères privée et scolaire (au niveau éducatif et des objectifs)</p> <p>Pluralité de rythmes, de personnalités</p>	<p>Nous dénotons plusieurs points importants dans cette interaction : Respecter le rythme l'enfant semble crucial</p> <p>Tous les acteurs jouant un rôle éducatif doivent fournir des outils pour permettre à l'enfant d'apprendre tout en restant acteur et en devenant autonome. Et ici, Eli reconnaît le rôle éducatif des parents hors de la sphère privée.</p> <p>Ce respect du rythme de l'enfant concourt au respect de son unicité de manière plus large.</p>
-----------------	--	--	---	---

		mais voilà c'est ça !		
356	<b>e34 : C'est une question de caractère, de rapport au monde ?</b>			
357 à 364	E34 : C'est ça ! Oui, oui, ouais ! C'est une question de rapport au monde, de personnalité... J'ai même envie de dire que l'éducation des parents, ça joue mais euh... moi pour avoir trois enfants encore une fois, je pense éduquer mes trois enfants de la même manière et pour autant ils sont tous les trois complètement différents ! Et ils sont tous les trois complètement différents aussi, à l'école ! Ca montre bien euh... on leur apporte mais chacun est vraiment euh... est vraiment singulier ! Et donc du coup, on comprend mieux aussi du coup, pourquoi les pays nordiques réussissent mieux en matière d'éducation. Ils ont bien compris ça. Ils ont bien compris que les compétences s'acquièrent au fur et à mesure et euh... et qu'il faut laisser chacun évoluer à son rythme.	<p>C'est ça ! Oui, oui, ouais ! C'est une question de rapport au monde, de personnalité...</p> <p>J'ai même envie de dire que l'éducation des parents, ça joue mais euh... moi pour avoir trois enfants encore une fois, je pense éduquer mes trois enfants de la même manière et pour autant ils sont tous les trois complètement différents !</p> <p>Et ils sont tous les trois complètement différents aussi, à l'école !</p> <p>Ca montre bien euh... on leur apporte mais chacun est vraiment euh... est vraiment singulier !</p> <p>Et donc du coup, on comprend mieux aussi du coup, pourquoi les pays nordiques réussissent mieux en matière d'éducation. Ils ont</p>	<p>Rapport au monde/unicité/ représentations</p> <p>Rôle de l'éducation des parents limité : la personnalité détermine de l'apprentissage</p> <p>Unicité Différence de personnalités</p> <p>Différents à l'école comme à la maison</p> <p>Singularité face à l'apprentissage/ représentations singulières avec les mêmes outils</p> <p>Education des pays nordiques Rythme respecté</p>	<p>Le rythme est propre à chacun à cause du rapport au monde (représentations), de la personnalité (biologie) et un peu d'éducation. L'éducation n'efface pas la singularité.</p> <p>Les pays nordiques ont compris qu'il faut respecter la singularité de chacun et secundo qu'il faut laisser à l'élève le temps d'intégrer les savoirs pour en faire des compétences.</p>



		bien compris ça. Ils ont bien compris que les compétences s'acquièrent au fur et à mesure et euh... et qu'il faut laisser chacun évoluer à son rythme.	Progression prise en compte	
365	<b>e35 : Ce que vous essayez de faire dans votre classe...</b>			
366 à 369	E35 : J'essaie de faire ça dans ma classe, après euh... ceci dit, on est quand même dans le moule français, hein ! (rires partagés) On peut difficilement s'en extraire mais on est dans le moule français quand même ! Mais après effectivement, j'ai remarqué que... pas mal d'enseignants essaient des pédagogies alternatives. En général, c'est Montessori qui l'emporte mais euh... en complément...	<p>J'essaie de faire ça dans ma classe, après euh...</p> <p>ceci dit, on est quand même dans le moule français, hein ! (rires partagés)</p> <p>On <b>peut difficilement s'en extraire</b> mais on est dans le moule français quand même !</p> <p>Mais après effectivement, j'ai remarqué que... pas mal d'enseignants essaient des pédagogies alternatives.</p> <p>En général, c'est Montessori qui l'emporte mais euh... en complément...</p>	<p>Tentative d'ajustement</p> <p>Système scolaire français ancré</p> <p>Alternatives pédagogiques adaptation du système pédagogique</p> <p>Pédagogie Montessori : un complément à la pédagogie traditionnelle</p>	<p>Cela sous-entend probablement un moule français très présent mais qui ne répondrait plus tout à fait au contexte actuel.</p> <p>Pour y pallier, les enseignants pratiquent les pédagogies alternatives en complément. La pédagogie Montessori semblerait être choisie préférentiellement.</p>
370 à 371	<b>e36 : En complément ? C'est-à-dire que vous ne voyez pas ça du tout comme une contradiction avec euh...</b>			
372	E36 : Pas du tout ! Non, non, pas du tout !	Pas du tout ! Non, non, pas du		Moderniser la pédagogie traditionnelle

à 377	D'ailleurs ma collègue, donc elle fait Montessori en complément c'est-à-dire qu'elle euh... dans sa grande section traditionnelle, on va dire, sa p'tite section traditionnelle mais effectivement en complément, elle a des ateliers Montessori le matin qui permettent effectivement aux élèves de... de travailler autrement, en autonomie. Et puis, elle passe avec son p'tit carnet, elle note les progrès de chacun mais après effectivement il y a les ateliers dirigés typiques maternelle euh... etc...	<p>tout !</p> <p>D'ailleurs ma collègue, donc elle fait Montessori en complément c'est-à-dire qu'elle euh...</p> <p>dans sa grande section traditionnelle, on va dire, sa p'tite section traditionnelle mais effectivement en complément,</p> <p>elle a des ateliers Montessori le matin qui permettent effectivement aux élèves de... de travailler autrement, en autonomie</p> <p>Et puis, elle passe avec son p'tit carnet, elle note les progrès de chacun</p> <p>mais après effectivement il y a les ateliers dirigés typiques maternelle euh... etc...</p>	<p>Pédagogie Montessori en complément</p> <p>Adapter le traditionnel avec de l'alternatif</p> <p>Autonomie Travailler autrement Ateliers alternatifs</p> <p>Système d'évaluation de la progression des élèves</p> <p>Ateliers traditionnels</p>	en insérant des pratiques alternatives sans pour autant éliminer les pratiques traditionnelles
378	<b>e37 : typiques français ?</b>			

379 à 381	E37 : Parce que les pédagogies alternatives même Montessori a pas mal de défauts ! Montessori ne permet pas forcément la socialisation et la collaboration justement entre pairs ! Donc elle a bien compris aussi, la collègue ! Qu'il faut équilibrer...	Parce que les pédagogies alternatives même Montessori a pas mal de défauts !  Montessori ne permet pas forcément la socialisation et la collaboration justement entre pairs !  Donc elle a bien compris aussi, la collègue ! Qu'il faut équilibrer...	Pédagogies alternatives : on prend ce qui intéresse  Pédagogie Montessori : pas de développement de la socialisation et de la collaboration  Trouver l'équilibre entre les pédagogies, l'accompagnement adéquat	Prendre ce qui intéresse dans chaque pédagogie pour trouver sa façon d'éduquer, son équilibre dans la pédagogie et la façon de la penser, de la proposer.
382	<b>e38 : Ça dépend de l'enseignant ?</b>			
383	E38 : Complètement, c'est ça !  Sourires. Silence.	Complètement, c'est ça !		Cette recherche d'équilibre dépend cependant des propres représentations et affinités de l'enseignants à l'égard d'autres pédagogies.
385 à 386	<b>e39 : En tous cas, je vous remercie beaucoup de m'avoir accordé ces quarante minutes ! J'en ai beaucoup appris ! Merci encore !</b>			
387	E 39 : De rien ! Merci à vous !	FIN		


## **ANNEXE 6**

### **LE SOCIOCONSTRUCTIVISME**

# Le socioconstructivisme : une pédagogie active

## 1) Le Socioconstructivisme

Selon cette théorie, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social et le contexte : elles proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

### Interdépendance de l'apprentissage et de son contexte

L'acquisition des connaissances dépend du contexte pédagogique, c'est à dire de la situation d'enseignement, de l'apprentissage et des activités connexes. Lave (1988), Brown, Collins et Duguid (1989) soutiennent que l'acte d'apprendre est une interprétation d'une expérience, d'un langage ou d'un phénomène saisi dans leur contexte. Les tenants de l'apprentissage contextuel (situated learning) préconisent le recours, en situation d'apprentissage, à des tâches authentiques dans des contextes les plus réalistes possibles ce qui sous-entend que le formateur adapte les pédagogies au contexte.

### Le conflit sociocognitif

Le concept de conflit sociocognitif s'éloigne de la conception individualiste de Piaget. Vygotski prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage. Il a développé le concept de la ZPD (Zone Proximale de Développement)

Doise et Mugny prolongent les travaux de Piaget et Vygotski. Ils présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de "penser notre propre pensée" (Bruner, 1995) et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui.

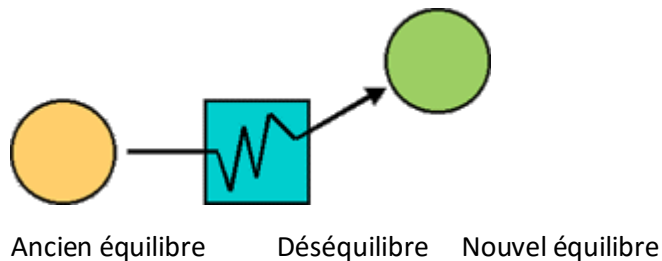
### La métacognition

La métacognition désigne l'analyse que l'apprenant fait de son propre fonctionnement intellectuel. Savoir que l'on a des difficultés avec les fractions, que l'on comprend mieux un problème si l'on fait un schéma, sont des connaissances métacognitives. La métacognition renvoie aux activités mises en œuvre pour exécuter une tâche et à l'ajustement de ces activités (gestion de l'activité mentale). La métacognition c'est la compétence à se poser des questions pour planifier son travail, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin. Il s'agit de prendre conscience de ses méthodes de pensée et de réguler ses propres processus de pensée.

### Les Représentations préalables

Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant. C'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage.

Modèle socioconstructiviste



#### VYGOTSKI

L'acquisition est une appropriation.  
C'est la signification sociale des objets qui importe.  
Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.

Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.

C'est l'apprentissage qui pilote le développement.  
Vygotski distingue deux situations :  
- celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités,  
- celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre.  
Celle-ci détermine sa "capacité potentielle de développement".  
Entre ces deux situations se situe la "zone proximale de développement" (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre.

Pédagogie de la médiation:  
Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même.  
Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?

## Un processus pédagogique

Apprendre, c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction, voire de conflit sociocognitif avec autrui, et cela à tout âge.

Cette phase déterminante des interactions cognitives est d'autant plus efficace que l'enseignant est capable d'organiser et d'animer cette situation d'échanges dans les meilleures conditions et que les individus en interaction développent leurs capacités à échanger à propos des stratégies utilisées par chacun.

Celle-ci permet de passer d'un niveau interpersonnel à un niveau intrapersonnel : la phase d'appropriation individuelle du savoir se réalise d'autant mieux qu'elle a permis à chacun d'élaborer un langage intériorisé.

Il s'agit donc d'une démarche pédagogique qui permet

une co-construction du sens de ce qu'on est en train d'apprendre et des stratégies mises en place.

une prise de conscience de la stratégie d'un camarade

un transfert de la nouvelle habileté acquise à d'autres situations : utilisation des nouvelles informations.

### Rôle du formateur

proposer une consigne la plus ouverte possible permettant une vraie recherche bousculant les représentations premières

Une situation problème

Un questionnement

Recherche-tâtonnement individuel

### Le formateur est actif :

- il passe de groupe en groupe
- il incite chacun à confronter ses idées
- il peut poser des questions pour relancer
- il apprend ce qu'est un travail

recherche en petits groupes

les groupes ont pour tâche de rendre compte par écrit :

rôle de la symbolisation

négociation pour trouver un consensus provisoire



d'équipe

le travail en petits groupes permet la décentration : les autres ont un système de pensée différent du mien.

c'est un moment de déconstruction au sens piagétien.

c'est un moment où s'opère le conflit sociocognitif

Le formateur incite à l'interaction entre les groupes

Compte-rendu au grand groupe

(moment de reconstruction nécessitant la mobilisation de chacun.)

débouchant sur une synthèse du groupe:

il pousse chaque équipe à expliciter sa démarche : travail de méta-cognition

Le formateur prend des notes en les organisant.

un manque d'information, un désaccord ou un nouveau problème

Avant la synthèse, le formateur peut faire un "cours plus théorique"

renvoi au travail en petit groupe avec de nouvelles consignes.

Tableau de synthèse

La synthèse définit un niveau de formulation de la notion issue du groupe, étant souvent une formulation de niveau de fin de cycle.

## Résumé :

La cohérence relève de l'articulation de certains éléments choisis, attachés de manière logique.

Nous pensons que plusieurs paramètres sont essentiels pour un apprentissage cohérent parmi lesquels :

- Un accompagnement spécifique socio/co/constructiviste.
- La prise en compte de l'expérience (vécu expérientiel) de tous les acteurs, ce qui induit la nécessaire considération de leurs différentes sphères de vie (alternance de vie).

Cependant, nous inférons que la cohérence naît d'articulations entre ces paramètres et que ces articulations ne peuvent pas se mettre en place sans des pratiques collaboratives.

Cette recherche sur la cohérence d'apprentissage se focalisera sur un contexte spécifique : le milieu scolaire.

Nous tenterons de comprendre comment un professeur des écoles met en place une stratégie pédagogique cohérente pour les élèves qu'elle encadre et celle-ci induit des pratiques collaboratives.

## Abstract :

Consistency is made of the articulation of specifics and selected elements. They're attached by a logical way.

We think many parameters are essentials for a consistent learning like those two:

- A social/Co/constructivist specific educational support.
- All actors experience (conducted experiments) must be taken into account, their different sphere of Lives are inevitably included (Life cycle).

However, we believe consistency is made of these parameters articulations and those articulations can't set up without collaborative practice.

This research on consistency in learning Will focus on a specific context :

School environment

We'll try to understand how a school teacher creates a consistent educational strategy for the pupils in charge, this strategy includes collaborative practice.

**Mots-Clés :** cohérence, apprentissage, constructivisme, alternance, expérience, accompagnement, système.