

### 3 Problématique

Cette troisième partie présente la problématique qui sous-tend ce travail de recherche. Il est intéressant de faire un lien entre ma question de recherche et quelques auteurs qui se sont penchés sur la question.

#### 3.1 Présentation de la problématique

Il n'est pas question dans ce travail de recherche de s'interroger sur le bienfondé ou non d'un tutorat. En effet, les effets positifs de cette méthode de travail et de partage des savoirs ne sont plus à prouver.

Selon Peggy et Ronald Lippitt (1960), confier par moments des élèves en difficultés scolaires à des pairs un peu plus âgés, s'avère bénéfique car ils échangent plus facilement entre eux. La distance sociale qui sépare les enseignants de ces élèves est souvent importante : ils n'utilisent pas le même langage.

Je me suis dès lors davantage interrogé sur la faisabilité ainsi que sur l'organisation avec des élèves de classes de développement *d'un tutorat inversé (reverse-role tutoring) qui consiste à mettre en position de tuteur un élève porteur d'un handicap ou d'une déficience et, en position de tutoré, un ou des pairs non handicapés ou non déficients.* (Baudrit, 2010, p. 11)

Que peut-il bien se passer lorsque tuteur et tutoré ont tous deux des difficultés d'apprentissage ? Peuvent-ils interagir ? Ou les échanges sont-ils trop pauvres, les interactants ne se comprenant pas toujours ?

Selon Couturier (1998), l'écart de niveau ne devrait pas être trop grand pour que les partenaires puissent donner leurs points de vue ou se contredire. C'est dans ces dyades où les enfants n'ont pas trop d'écart de connaissances que les échanges et les progrès s'avèrent profitables aux tuteurs comme aux tutorés.

Lampton (1982) dresse un constat identique avec des élèves qui présentent des difficultés en lecture. Après avoir aidé des camarades plus jeunes confrontés aux mêmes difficultés, ils se révèlent plus performants.

Un aspect important de ce travail de recherche est également celui des apports ainsi que des limites d'un tel tutorat notamment en terme d'apprentissage, d'autonomie et d'estime de soi.

Ces différentes dimensions permettent d'avancer dans la rédaction d'une question de recherche :

## **3.2 Questions de recherche**

Les questions de recherches ci-dessous présentent de manière plus concise l'orientation et les contours de ce travail.

### **3.2.1 Question générale**

Les élèves en difficultés scolaires sont-ils en mesure de venir en soutien aux élèves des classes régulières ?

### **3.2.2 Questions de recherche**

1. Quel moyen peut-on trouver pour favoriser un tutorat des élèves de l'enseignement spécialisé envers les élèves de l'enseignement ordinaire?
2. Quelles sont les conditions pour que l'expérience soit réalisable dans une classe avec des élèves qui ont des difficultés scolaires, par exemple en classe D ?
3. Quelles sont les conditions pour que chaque élève puisse trouver sa place dans un tel projet ?
4. Quelles sont les retombées positives d'une telle démarche ?
5. Quelles pourraient en être les limites et les contraintes ?

## 4 Projet pédagogique

Cette quatrième partie vise dans un premier temps à présenter la mise en place du tutorat tel qu'il a été amené et vécu en classe par les élèves, et dans un second temps, à présenter globalement le concept des arbres de connaissances, son élaboration ainsi que son utilisation en classe.

### 4.1 Mise en place du tutorat

En présentant mon projet de mémoire au directeur de l'établissement au mois de juin 2013, ce dernier a trouvé le projet des plus intéressants. Il a également proposé de demander au SESAF<sup>4</sup> deux périodes de décharge afin de me permettre de mener au mieux celui-ci. L'une de mes collègues enseigne donc deux périodes dans ma classe pendant que je supervise le tutorat dans les classes du primaire. Cette demande a été acceptée.

Les questions que je me suis posées ainsi que les réflexions qui en ont découlé pour la mise en place d'un tutorat efficace sont les suivantes :

- Quelles activités mettre en place, quels objectifs travailler ?

Lorsque je présente le projet aux maîtresses de classes du primaire, il est décidé que les objectifs à travailler sont transmis en début de semaine par elles-mêmes. Les élèves de la classe de développement préparent alors leur séance de travail en élaborant des exercices ainsi que leur séquence d'apprentissage en lien avec les objectifs demandés. En français, chaque tuteur peut choisir un texte parmi un choix de lectures courtes adaptées au niveau de son tuteur. En mathématiques, chaque tuteur crée six exercices de cinq questions et termine toujours sa séance par un jeu en lien avec l'un ou l'autre des thèmes abordés. (cf annexes A2).

- Comment composer les groupes ?

Après avoir pris contact avec deux maîtresses de classe du primaire respectivement d'une classe de 4P et d'une classe de 5P, il a été établi que chacun des élèves de ma classe aurait deux élèves en soutien.

Chaque élève de ma classe vient en soutien à un élève du primaire ayant des besoins correspondants à ses compétences durant une vingtaine de minutes. Puis, il y a une rocade avec l'élève suivant.

---

<sup>4</sup> Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation

Excepté l'importance de la différence d'âge et des compétences individuelles des tutorés, les dyades n'ont pas fait l'objet d'une réflexion particulière. Toutefois, certains élèves de l'ES ont demandé à pouvoir travailler en duo avec un élève plus jeune, qu'ils connaissaient d'avance. Après avoir rappelé les termes du contrat qui les liait à leur tutoré, j'ai accédé à leur demande.

Le contrat oral que je leur ai proposé, contenait les termes suivants :

1. Le devoir du secret de fonction.
2. L'interdiction de se moquer.
3. Féliciter et encourager leur tutoré dans ses apprentissages.
4. Exiger un travail propre ainsi qu'un comportement adéquat. (concentration, pas de rires ni de bavardages)
5. En cas de difficultés rencontrées dans les explications des tuteurs ou concernant le comportement des tutorés, le devoir de me prévenir.

➤ Comment vont fonctionner les groupes en classe ?

Lors de la première séquence de tutorat, il a été décidé qu'il était important que les tutorés soient en relation de confiance avec leur tuteur respectif. Nous avons effectué le parallèle avec leur propre vécu en qualité d'élève. Chacun s'est accordé à dire qu'une relation de confiance en leur maître-esse étaient indispensables à une entrée dans le travail. Chacun des élèves de l'ES a donc élaboré une activité de « présentation mutuelle » avec leur tutoré.

Les séquences suivantes se sont toujours déroulées selon le même rituel :

1. Accueil dans la salle de travail de l'élève de l'ER par le tuteur.
2. Présentation des différents exercices de la séquence de tutorat.
3. Laisser à l'élève tutoré le choix de la matière par laquelle il souhaitait commencer.
4. Effectuer les exercices de la séquence d'apprentissage, préparés par l'élève tuteur.

➤ Comment évaluer le tutorat ?

Après discussion avec les deux maîtresses titulaires des classes du primaire, nous avons décidé que les séquences de tutorat ne seraient pas évaluées de façon significative. Toutefois, si le tuteur ou son tutoré ne respectaient pas les termes du contrat didactique, dans un premier temps il serait repris, dans un second temps, il serait exclu du projet. Excepté pour l'un des tuteurs, il n'a pas été nécessaire de reprendre un élève sur le respect de son engagement.

## 4.2 Les arbres de connaissances

Le concept des arbres de connaissances m'a paru pédagogiquement constructif. C'est pourquoi je me suis approprié cette « méthode » et je l'ai adaptée à mes besoins.

L'idée des arbres de connaissances a émergé dans les années 1990 à l'occasion des travaux de la mission pour l'université de France, dont les deux auteurs, Michel Authier, mathématicien et sociologue, et Pierre Lévy, philosophe (ParisVIII) ont été membres.

Edith Cresson alors Premier ministre a confié à Michel Serres une mission, celle de rassembler des institutions publiques et privées autour de démarches de construction et de validation de savoirs. Ceci a donné naissance cinq ans plus tard à un projet porté par une structure privée, la société *Trivium*, pour développer le logiciel et la démarche des arbres de connaissances par Michel Authier, Pierre Lévy, Michel Serres et Olivier Berstein. Malheureusement, ce projet n'a pas abouti.

Quelques années plus tard, en 1996, un projet public cette fois-ci, sous la houlette d'Edith Cresson, alors Commissaire européen, édite le Livre Blanc « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive ». Les arbres de connaissances ne sont pas cités explicitement dans ce livre mais ils constituent néanmoins la référence implicite de tout le dispositif de certification des savoirs.

Un arbre de connaissances est *une représentation des connaissances ; c'est par exemple une représentation imagée et structurée de la somme des richesses que chaque membre apporte à une communauté, selon diverses réalités (connaissances, compétences, opinions, événements, projets, besoins, etc.) vécues par un groupe de personnes.* (Arbor & Sens, le réseau des arbres de connaissances, p. 4)

Ces arbres de connaissances, toujours selon le site web « *Arbor & Sens, le réseau des arbres de connaissances* » sont basés sur trois postulats fondamentaux énoncés par Michel Serres lui-même qui sous-tendent le dispositif.

- Postulat 1 : « chacun sait » : du fait qu'il a vécu, tout être humain sait quelque chose ; le savoir est une dimension de l'être, indissociable de l'expérience sensible et, de ce fait, singulière à chaque individu. Cette vérité première restituée à chacun sa dignité face au savoir.
- Postulat 2 : « on ne sait jamais » reconnaît l'impossibilité définitive du savoir absolu et total ; par ailleurs, le savoir n'étant pas stable et inaltérable, cela invite à une humilité

fondamentale et au respect vis-à-vis du savoir des autres. Personne ne peut disposer de l'entièreté des savoirs qui circulent.

- Postulat 3 : « je ne sais pas mais l'autre sait », tout le savoir est dans l'humanité : chacun apportant au savoir sa parcelle incomparable, seule l'humanité tout entière peut porter les savoirs dans toute leur diversité.

#### Les principes de base des arbres de connaissances :

- Un arbre de connaissances rend visible la multiplicité des richesses, savoirs et compétences portée par une communauté.
- Un arbre de connaissances permet à un individu de se situer non par un classement à partir des performances mais par rapport à la richesse d'une collectivité (positionnement relatif). Ils peuvent pointer ce qui est commun (ce qui insère) et ce qui distingue (ce qui identifie).
- Les arbres de connaissances ne sont pas un référentiel de compétences : ils constatent la réalité et ne lui donnent pas de finalité.
- Les arbres de connaissances induisent en premier lieu la reconnaissance : c'est un dispositif de communication qui affiche les identités telles que les personnes veulent bien les faire percevoir. Chacun peut s'adresser aux autres ou être interpellé par les autres dans la mesure où ceux-ci deviennent visibles par un acte volontaire et maîtrisé.
- Les arbres de connaissances sont une cartographie qui est l'expression des expériences des individus relativement à une communauté donnée et à une collectivité.

Dans sa définition première, l'arbre de connaissances est un outil informatisé qui résulte de l'assemblage de « brevets » et de « blasons ».

Le système n'est pas normatif puisque ce sont les acteurs en fonction de leurs nouvelles expériences de vie, d'apprentissage, qui dessinent librement sa configuration. Système qui s'inspire largement de l'expérience des réseaux de formation réciproque et d'échanges de savoirs, où chaque participant est tour à tour formé et formateur.

*« Mais le savoir n'est pas seulement la richesse première du monde contemporain. Vivant d'invention collective, de transmission, d'interprétation et de partage, la connaissance est l'un des lieux où la solidarité entre les hommes peut prendre le plus de sens, l'un des liens les plus forts entre les membres de notre espèce. Les arbres de connaissances rendent ce lien visible, palpable, incarnent cette solidarité. (p. 19) » Authier et Lévy (1996).*

L'intérêt de ce concept a été pour moi la transparence des propres savoirs des élèves. Mais également, le fait de mettre en avant ce qu'ils savent et non ce qu'ils ne savent pas. Se sentant souvent dévalorisés, la revalorisation des élèves est un bienfait notable d'un tel projet. Il se crée alors en classe une dynamique des connaissances et chaque élève se sent alors davantage responsabilisé.

### **4.3 Elaboration et utilisation en classe**

Je me suis inspiré librement du concept de l'arbre de connaissances en me l'appropriant pour l'intégrer au mieux à mon enseignement. En effet, l'objectif principal de mon projet n'est pas articulé spécifiquement autour de la question des arbres de connaissances mais autour d'un possible soutien des élèves de l'ES envers ceux de l'ER.

Dans un premier temps, nous avons parlé ensemble de leurs forces, de leurs compétences respectives. Est-ce qu'ils en avaient ? Arrivaient-ils à les nommer ? Ne devons-nous aborder que les compétences scolaires ?

Dans un second temps, nous avons réfléchi à comment pouvoir montrer toutes ces compétences. Comment pouvions-nous les rendre visibles aux yeux de chaque élève de la classe ? Je leur ai alors présenté le concept des arbres de connaissances, des feuilles avec les compétences qui le constituent, lequel a rencontré un engouement certain.

En début d'année scolaire, les élèves passent une évaluation diagnostique qui reprend les objectifs fondamentaux de fin des différents cycles du système scolaire public. Une fois ceux-ci corrigés, j'attribue à chaque élève un dossier complet aussi bien en français qu'en mathématiques selon son année de programme. Ce dossier a été élaboré en lien avec tous les différents objectifs abordés dans chaque cycle. Chaque élève avance ensuite à son rythme et doit utiliser les classeurs autocorrectifs ou, le cas échéant, venir faire corriger au bureau les exercices effectués. Au terme d'un thème étudié, l'élève vient s'annoncer pour une évaluation en lien avec l'objectif en écrivant son prénom ainsi que l'objectif de l'évaluation sur l'agenda de classe. En fonction du résultat à l'évaluation, l'élève obtient le droit d'écrire l'objectif atteint sur une feuille de connaissances qu'il vient coller sur sa branche des compétences.

Dans un troisième temps, nous avons élaboré ensemble en classe et durant les périodes d'art visuel un projet d'arbres de connaissances. (cf annexe 1)

Le fait d'avoir pris le temps d'élaborer ensemble cet arbre a permis une dévolution du projet. Les élèves se sont montrés appliqués, impliqués et motivés.

Il y a tout de même un élément important à relever : dix élèves étaient nouveaux dans la classe sur onze en début d'année, avec pour certains des problématiques complexes. Il m'a dès lors été difficile de créer le groupe classe. En effet, les élèves ont éprouvé de la difficulté à s'approprier les uns les autres. Passablement de conflits relationnels ont dû être gérés au travers des conseils de classe ritualisés une fois par semaine ou sur demande explicite (des élèves ou des enseignants) au besoin.

Plusieurs élèves ne sont pas parvenus dans un premier temps à travailler de façon autonome ou à faire preuve de prise d'initiative. Il a donc fallu favoriser leur autonomie. Cela s'est mis peu à peu en place notamment par le biais de l'organisation de la course d'école ainsi que du système d'apprentissage des différents objectifs scolaires au travers de dossiers individuels et d'un accès aux fiches auto-correctives. L'utilisation de la photocopieuse lors de l'élaboration des séquences de tutorat, le choix des textes utilisés ainsi que la création des différents exercices de mathématiques se sont avérés des accélérateurs ainsi que des facilitateurs de cette autonomisation.



## 5 Méthodologie

Cette cinquième partie présente les choix méthodologiques retenus et déployés dans le cadre de cette recherche.

Afin de garder une trace de l'évolution de ce travail de recherche ainsi que de pouvoir réunir mes observations de façon structurée et chronologique, j'ai décidé de tenir à jour un journal de bord. Celui-ci s'est avéré extrêmement utile et pertinent dans la phase de rédaction de ce travail de mémoire, me permettant ainsi de rassembler mes observations ainsi que de constater l'évolution du projet.

Ce moyen spontané et chronologique de prise de notes a été développé en ethnologie par Malinowski (1985). Il est, selon Mucchielli (1996), particulièrement bien adapté pour collecter des informations sur les contextes institutionnels des sujets ou sur leurs sentiments personnels tout au long d'une formation ou de la conduite d'un projet. Comme le précise Daele (1998), l'écriture est un acte plus privé que le discours et permet à certaines personnes de se désinhiber par rapport à l'expression de sentiments. Ceci s'avère être particulièrement adapté à ma propre situation ; je l'utilise d'ailleurs de manière quotidienne pour collecter de façon structurée et chronologique les différents événements et situations qui rythment ma vie professionnelle. Cela constitue un excellent aide-mémoire pour se rappeler les faits saillants d'une formation ou d'un projet. Le journal de bord permet également de conduire une réflexion critique, de donner du sens à ses actions en les intégrant dans un contexte temporel.

### 5.1 Entretiens et questionnaires : justification et description du choix méthodologique

Plusieurs méthodes de recherche sont possibles : quantitative, qualitative ou un mixte des deux. La première de ces méthodes se base davantage sur des données numériques ainsi que sur une déduction au travers de celles-ci. La seconde est quant à elle plus descriptive et me paraît être la plus adéquate, car elle cherche davantage « à *comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action* » (Fortin, 2010, p. 30). De plus, elle tente de faire ressortir « *la signification que le phénomène étudié revêt pour la personne.* » (ibid, p. 30).

Parmi les outils de récoltes de données liés à la recherche qualitative, j'ai utilisé dans un premier temps, celui de l'entrevue semi-structurée ou semi-dirigée ; puis, dans un second temps, l'observation ; enfin, pour une partie, d'une entrevue qualifiée davantage que dirigée. Dans ce type d'entretien, « *le clinicien dispose d'une liste de sujets à aborder* » (ibid, p. 282). Il s'agit davantage d'une trame à partir de laquelle le sujet va pouvoir dérouler son discours.

J'ai donc cadré le discours à partir des questions de mon guide sans pour autant adopter une attitude directive. Mon but étant davantage de laisser le sujet, collègues ou élèves, établir librement les liens qu'il désirait et relancer ou recadrer au besoin.

Je ne me suis pas cantonné à un outil d'entretien en particulier mais comme cité plus haut, j'ai choisi de partir d'une base d'entretien semi-dirigé et de passer librement d'un style semi-dirigé à un style plus dirigé. Comme le souligne Fernandez (2011) dans son article sur « *La conduite de l'entretien* », la conduite d'un entretien guidé est peu différente de celle d'un entretien non directif (phase de présentation, consigne, approfondissement). Je suis tenu dans un premier temps d'explorer la question de départ avec mon interviewé. Je dois également tenter d'induire de façon privilégiée l'auto-exploration au niveau des thèmes du guide évoqué spontanément par le sujet (réexpressions, relances...). La question de départ se doit d'être bien formulée ; ainsi, la plupart des thèmes du guide sont abordés de façon naturelle par l'interviewé.

Deux éléments sont à relever au travers de cet outil : la spontanéité ainsi que la dynamique de celui-ci. L'interviewé, une fois en confiance, s'exprime sans crainte, se montre loquace même lorsqu'il s'agit d'aborder des thèmes plus sensibles voire personnels.

A titre personnel, ce qui m'attire également dans cette méthode de recherche est le contact direct avec les personnes, l'échange qui en découle ainsi que l'interactivité au moment de l'entretien.

## **5.2 Entretiens**

Dans un premier temps, en parallèle avec l'élaboration de l'arbre de connaissances, j'avais prévu d'interroger les maîtresses de classe du primaire qui collaboraient au projet, les élèves de la classe d'enseignement spécialisé, leurs parents ainsi que les élèves de l'enseignement ordinaire. Je me suis rapidement rendu compte que les entretiens qui seraient les plus utiles pour répondre aux différentes questions que soulève ce travail de mémoire étaient sans nul doute ceux interrogeant les élèves de la classe de développement ainsi que ceux impliquant les enseignantes du primaire.

### **5.2.1 Entretiens avec les maîtresses des deux classes du primaire**

Je suis parti du cadre théorique de ce travail de recherche pour élaborer les questions ainsi que les différents thèmes abordés durant ces entretiens. Plusieurs questions, liées à chaque thème, ont été posées afin de trouver, où du moins de faire émerger des pistes de réflexion à même

de faire évoluer mes observations, mes constats en lien avec les différentes questions soulevées par ce travail de mémoire professionnel.

Il a également été question de faire passer un entretien aux élèves des deux classes partenaires. Mais suite à l'entretien informatif que j'ai eu avec les deux titulaires des classes, elles m'ont informé qu'elles trouvaient plus judicieux de ne pas informer leurs élèves qu'une classe de l'enseignement spécialisé allait leur apporter un soutien scolaire. En effet, elles craignaient que la mauvaise réputation de cette classe de développement ainsi que le niveau des élèves de l'enseignement spécialisé, ne freinent les parents des élèves des classes ordinaires. Bagarreurs, ayant de grandes lacunes scolaires, peu autonome, les clichés concernant ces classes de l'enseignement spécialisé vont bon train. Elles ont donc pris le parti de ne parler que du fait que des élèves du collège, plus âgés, allaient leur apporter un soutien scolaire une fois par semaine. Ce n'est que lors des fêtes de Noël que nous avons réuni les trois classes, les plus âgés recevant les plus jeunes dans leur classe.

### **5.2.2 Entretiens avec les élèves de la classe de développement :**

L'entretien « pré-test » effectué avec les élèves de la classe de développement a été élaboré en deux parties distinctes : la première a été élaborée sur la même base que celui destiné aux deux enseignantes du primaire, c'est-à-dire un canevas de questions en lien avec chacun des thèmes du cadre théorique. Pour la seconde, je me suis inspiré librement de l'échelle de l'estime de soi proposée par Pierrehumbert & al. (1987) et j'ai élaboré un questionnaire que j'ai soumis aux élèves. Il a été le prolongement de notre entretien. Je lisais les questions, nous en discutons et finalement, l'élève cochait la case qui lui correspondait.

Ce prolongement de l'entretien, abordant la thématique de l'évaluation de l'estime de soi (cf. annexe A3) est composé d'items présentés sous forme d'alternatives à choix. Conçu à partir du questionnaire SPP (Self Perception Profile for Children) d'Harter (1982), il a été traduit et adapté par Pierrehumbert et al. (1987). Il s'agit de trente items répartis en six échelles distinctes qui permettent d'appréhender les images de soi de l'enfant relatives à six domaines : scolaire, social, physique, apparence, conduite et valeur propre.

Parmi les nombreuses questions proposées par l'échelle de Pierrehumbert & al. (1987), j'ai sélectionné celles qui me semblaient les plus en lien avec mon travail de recherche, en particulier celles qui permettaient de cibler mes observations en lien avec ma question de départ.

Celles-ci ont été bien accueillies par les élèves et les informations que j'ai pu en extraire se sont avérées très intéressantes.

Afin de me mettre en lumière de la façon la plus objective possible les résultats des entretiens concernant les différentes thématiques de ce travail de mémoire, j'ai choisi trois élèves tuteurs à la typologie variée. Le premier a une haute estime de lui-même, le second une estime de lui que je qualifierais de « normale » et le dernier, une estime de lui très basse.

### **5.3 Déroulement**

Certaines règles doivent être respectées afin que l'interviewé se sente en confiance et soit capable de se livrer et de répondre aux différentes questions qui lui sont posées de la manière la plus naturelle possible. J'ai lu avec attention le document de Lydia Fernandez « *La conduite de l'entretien* » ainsi que celui de l'Université Joseph Fourier de Grenoble 1 « *guide pour la conduite d'entretien* » disponible sur le site web de l'académie.

Dans un premier temps, j'ai donc pris contact avec mes deux collègues du primaire afin de leur faire part de mon projet de mémoire professionnel qui a retenu toute leur attention. Toutes deux ont accueilli favorablement le projet et m'ont remercié de m'être adressé à chacune d'entre elle.

Lors de cet entretien informel, je leur ai également demandé si elles étaient d'accord de partager un moment d'échange sous la forme d'un entretien que je me devais d'enregistrer afin de pouvoir en analyser le contenu. Cela n'a pas posé de problèmes.

Nous nous sommes dès lors entendus sur un protocole. Il a en effet été décidé que d'une part, l'entretien se déroulerait dans chacune de leur classe respective et que d'autre part, je leur fournissais un exemplaire du canevas de l'entretien de la semaine précédent celui-ci.

Le déroulement de ces différents moments s'est vécu de façon très agréable et détendue. Les deux titulaires des classes du primaire se sont senties en confiance, à l'aise et les discussions qui en ont découlé ont été riches et constructives concernant les pistes de réflexion de mon questionnement initial. Un élément important que je n'avais cependant pas envisagé : le temps de l'entretien (trente minutes) qui s'est avéré trop court, les deux collègues étant extrêmement investies dans celui-ci.

Dans un second temps, j'ai présenté aux élèves de ma classe l'intérêt pour moi de récolter des informations liées à ce travail de tutorat. Je les ai également informés que pour récolter ces informations, j'avais décidé de passer par un entretien individuel, sur la base de l'anonymat et

du volontariat, qui serait enregistré et que je serais le seul à écouter. Suite à ma brève présentation, six élèves sur onze ont répondu favorablement à ma demande.

Après un moment de gêne lié certainement au fait que nous ne nous connaissions que très peu et que les élèves étaient intrigués par l'enregistrement, l'entretien a pu se dérouler dans de bonnes conditions. Les éléments qui en sont ressortis ont également été très intéressants et constructifs.

MCours.com