

Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude	3
1.1.2 Présentation du problème	4
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2 Etat de la question	6
1.2.1 Origine ou bref historique	6
1.2.2 Champs théoriques et concepts	7
1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses	11
1.2.4 Point de vue personnel à l'égard de la théorie	14
1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche	14
1.3.1 Identification de la question de recherche	14
1.3.2 Objectifs de recherche	15
Méthodologie	17
1.4 Fondements méthodologiques	17
1.4.1 Type de recherche	17
1.4.2 Type d'approche	17
1.4.3 Type de démarche	18
1.5 Nature du corpus	18
1.5.1 Récolte des données	18
1.5.2 Procédure et protocole de recherche	20
1.5.3 Echantillonnage	22
1.6 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	22
1.6.1 Transcription	22
1.6.2 Traitement des données	23
1.6.3 Méthodes et analyse	24
Chapitre 2. Analyse et interprétation des résultats	27
2.1 Introduction à l'analyse	27
2.2 Analyse	27
2.2.1 Analyse des leçons filmées chez les différentes enseignantes	28
2.2.2 Analyse du discours des enseignantes rencontrées	36

2.2.3 Analyse et interprétation de la corrélation entre le contenu des extraits vidéo et le discours des enseignantes rencontrées.....	42
Conclusion.....	45
Références bibliographiques.....	49

Introduction

Les élèves sont habitués à ce que leur attention soit captée par des éléments stimulants, que ce soit des jeux vidéo, la télévision, internet, etc. Cela leur apporte une gratification instantanée. Cependant l'intérêt et l'attention des élèves baissent vite si la nouveauté n'est pas constamment renouvelée (Caron, 2011, p. 2).

Caron présente une réalité qui, à mon avis, impacte directement le comportement des élèves à l'école. De nos jours, ceux-ci sont extrêmement stimulés lors de leur temps libre. Les technologies actuelles leur mettent à disposition de nombreux jeux ou sites présentés de manière attractive, qui les stimulent et les fascinent. De plus, ils sont en mesure de changer d'activité dès qu'ils le souhaitent. Il paraît évident qu'en étant confrontés à ce type de ressources durant une partie importante de la journée, les élèves s'ennuieront rapidement si le contenu des leçons proposées n'est pas varié et motivant.

Il est nécessaire que l'école s'adapte à ce nouveau type d'activités adopté par les élèves. Il semble que l'organisation de la classe en ateliers puisse être une solution, puisque celle-ci propose un travail dans différents postes à varier à un certain rythme. De plus, les ateliers peuvent être préparés de manière motivante.

J'ai pu observer lors de ma pratique professionnelle qu'il était fréquemment compliqué de motiver les élèves lors d'explications de type « transmissif ». En effet, lorsque je donnais une leçon devant la classe, les élèves avaient plus tendance à parler ou s'endormir qu'à participer. Après cela, j'ai eu de nombreuses discussions avec une de mes formatrices en établissement dans une classe de 4^e HarmoS. Celle-ci m'a présenté une organisation de la classe en ateliers.

J'ai alors expérimenté cette méthode de travail et celle-ci m'a rapidement convaincue. En effet, les avantages associés sont nombreux : la possibilité de travailler une même notion avec différentes approches, le moyen de réaliser de la différenciation en variant les types d'ateliers ainsi que leurs contenus, la motivation des élèves en lien avec le matériel attrayant ou encore l'opportunité de se déplacer et d'apprendre en jouant pour les élèves. Par la suite, quand j'ai eu l'occasion d'effectuer des stages au cycle 2, j'ai souhaité y travailler en utilisant ce fonctionnement. J'ai alors constaté que les élèves n'avaient, pour la plupart, plus l'habitude de travailler ainsi.

Suite à cela, je me suis questionnée : pourquoi une méthode au premier abord si bénéfique pour les élèves n'était-elle pas forcément maintenue au cycle 2 ? Pourquoi les enseignants

continuaient-ils d'enseigner des notions de manière transmissive si les élèves ne s'impliquaient que rarement lors des leçons ?

Dans ce travail, j'ai choisi de m'intéresser au travail en ateliers au cycle 2, ainsi qu'à son lien avec l'autonomie des élèves. Robert, Rey et Rey-Debove (2014) définissent une personne autonome comme ne dépendant de personne. Il paraît évident qu'un élève dépendra toujours d'une personne de référence lors de sa scolarité. Néanmoins, l'école est, selon moi, le lieu idéal afin de travailler la capacité essentielle d'être autonome. Il me semble ainsi pertinent de m'intéresser à l'éventuel lien entre un fonctionnement en ateliers et la capacité d'être autonome.

De ce fait, cette recherche a pour but d'analyser si une organisation de la classe en ateliers connaît des avantages pour l'élève au cycle 2, particulièrement si celle-ci favorise l'autonomie.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

[...] l'enseignant est perçu comme se distinguant radicalement des élèves et leur faisant face comme un souverain fait face à ses sujets, comme un savant fait face à des ignorants, comme un être civilisé fait face à des êtres en voie de civilisation (sauvages) (Lahire, 2001, p. 158).

L'auteur dépeint une école dans laquelle l'enseignant et l'élève ne vivent pas une relation équitable. En effet, il est courant de penser que l'enseignant possède le savoir, et il va, par sa fonction, le transmettre aux élèves afin de les instruire. Dans une telle conception de l'enseignement, l'élève est un apprenant à qui l'enseignant délivre des connaissances déjà modelées que celui-ci devra ensuite mémoriser. L'élève n'a pas la possibilité de construire lui-même des savoirs par l'expérimentation, par essais et erreurs. Il a pour devoir de tenter de retenir les éléments transmis, afin de pouvoir ensuite les employer dans les différentes situations qu'il rencontrera.

Nous savons aujourd'hui qu'un élève, afin d'apprendre et surtout de comprendre, doit agir. « Ce n'est pas en regardant l'environnement que l'enfant apprend à le connaître. C'est en agissant avec les objets, en les transformant, qu'il découvre les propriétés physiques de son milieu » (Crahay & Delhaxhe, 1988, cités par Godenir & Descy, 1995, p. 16). Selon cette citation, l'élève a besoin de découvrir les éléments qui l'entourent par lui-même afin de progresser. Il doit devenir acteur de ses apprentissages, effectuer lui-même des expériences, plutôt que d'être soumis à l'apprentissage d'éléments transmis par l'enseignant.

Il paraît ainsi pertinent de centrer les apprentissages sur l'élève. Bien que de nombreux auteurs appuient ces dires, il apparaît que les enseignants continuent souvent de transmettre eux-mêmes les savoirs aux élèves, plutôt que de leur permettre d'expérimenter. Monsieur Vermot, directeur-adjoint du cycle 2 pour le Secteur Sud de la ville de La Chaux-de-Fonds explique dans un email datant du 18.09.2018 : « [l]a pédagogie dite transmissive n'est bien entendu pas abandonnée et il est vrai qu'il y a souvent un mélange de différentes pratiques qui est observé ».

Les méthodes de travail réalisées dans la pratique ne paraissent ainsi pas toujours être en adéquation avec les dires des auteurs, du moins au cycle 2. Les enseignants réalisent donc

un mélange de types de pédagogies, tout en conservant une pratique transmissive d'enseignement.

Ce décalage entre réalité et théorie m'a poussée à consacrer mon travail de Bachelor à ce sujet. Je vise à effectuer des recherches afin d'observer si la réalisation d'une pédagogie mettant l'élève au centre de ses apprentissages est pertinente au cycle 2.

1.1.2 Présentation du problème

« La liberté d'expérimenter avec les objets constitue un aspect important de l'atmosphère socio-morale constructiviste » (Devries & Ledoux, 1997, p. 65). Les auteurs postulent ici que la pédagogie constructiviste a pour objectif de rendre l'élève actif dans ses apprentissages. Elles expliquent ensuite: « [c]ontrairement à l'approche traditionnelle, centrée sur les diverses matières, l'approche constructiviste est centrée sur l'enfant » (p. 66).

Comme dit précédemment, il apparaît que les professionnels de l'enseignement appliquent fréquemment une pédagogie traditionnelle, définie par Morandi (2005) comme une pédagogie dans laquelle le professeur transmet des connaissances aux élèves selon un modèle préélaboré, ou un mélange de pédagogies, plutôt qu'une pédagogie constructiviste.

Néanmoins, un pan du constructivisme est très couramment utilisé dans la pratique des enseignants du cycle 1 (de 1^{re} à 4^e HarmoS) du canton de Neuchâtel : le travail en ateliers. Le travail en ateliers est défini par Pierret-Hannecart et Pierret (2006) comme différentes activités regroupant des apprenants, ceux-ci impliquent une division de la classe en petits groupes devant passer dans les différents ateliers de travail. Ils expliquent ensuite : « c'est l'apprenant qui est actif, qui construit l'objet de l'apprentissage » (p. 46). Le travail en ateliers est une méthode de travail constructiviste puisque celle-ci favorise un apprentissage actif de la part des élèves. Comme me l'a confirmé Madame Stampbach Aebischer, directrice-adjointe du cycle 1 pour le Secteur Sud de la ville de La Chaux-de-Fonds dans son email du 30.08.2018 : « [l]e travail en ateliers est appliqué par une majorité des enseignant-e-s de 1^{er}2^e ».

Lahire (2001) affirme au sujet du travail en ateliers :

Cette organisation spatiale de la classe en sous-espaces différenciés va permettre d'instaurer une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Les enfants sont donc amenés à être relativement « autonomes », car l'enseignant ne peut pas être partout à la fois (p. 152).

Il dépeint ici une pratique pédagogique qui permet à l'élève de réaliser des travaux ayant été pensés pour lui, ainsi qu'une organisation laissant à l'enfant la marge suffisante pour qu'il devienne, si cela est possible, autonome. Il apparaît ici que cette pratique est donc bénéfique pour les élèves.

Malgré cela, Monsieur Vermot affirme dans son email du 18.09.2018 concernant le cycle 2 (de la 5^e à la 8^e HarmoS) : sur l'ensemble de la semaine, nous constatons que les enseignants ne travaillent pas prioritairement par ateliers.

La pratique constructiviste constituée par le travail en ateliers est relativement peu usitée au cycle 2. Ce fait peut être expliqué ainsi : «[u]ne idée fautive concernant l'éducation constructiviste consiste à croire que parce qu'elle fait appel au jeu, elle néglige les apprentissages scolaires » (Devries & Ledoux, 1997, p. 65).

Cette réalité m'amène à me poser les questions suivantes : est-ce que le travail en ateliers a réellement sa place dans le milieu scolaire du cycle 2 ? Peut-on réellement y trouver un apport au niveau de l'autonomie pour nos élèves ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'introduction dans les classes d'une pédagogie constructiviste, qui peut ainsi prendre la forme du travail en ateliers, constitue un réel enjeu pour la future enseignante que je suis. Il me paraît assurément fondamental de connaître les pratiques pédagogiques assurant les meilleures chances de réussite à mes élèves.

Par ce travail, je vais m'intéresser à la place du travail en ateliers au cycle 2. Le choix de ce degré a été réalisé afin d'apporter un regard nouveau. En effet, il apparaît évident que ce type de pédagogie a déjà fait ses preuves au cycle 1, du moins dans le canton de Neuchâtel.

J'espère que cette recherche, par une récolte de données chez des enseignants ayant fait le choix de pratiquer cette forme de travail, me permettra de comprendre la réalité de la pratique du travail en ateliers au cycle 2 ainsi que les avantages et inconvénients que celle-ci implique. Je pense que le fait de prendre connaissance de l'avis d'enseignants dits « spécialistes » peut constituer un réel atout pour pouvoir se déterminer sur le bien-fondé de ce type de méthode pédagogique.

Concernant les apports pour l'élève, je vais me concentrer sur les éléments liés à l'autonomie. J'ai effectué ce choix, car il s'agit, selon moi, d'une caractéristique primordiale chez l'enfant. Lahire (2001) explique que cette faculté est une compétence transversale à

l'école primaire. Il va jusqu'à évoquer l'autonomie à propos des apprentissages scolaires fondamentaux.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

La pédagogie constructiviste a été développée grâce aux idées de deux précurseurs : J. Dewey et J. Piaget. Comme l'expliquent Devries et Ledoux (1997) : « Dewey et Piaget insistent tous deux sur une éducation favorable au développement, en tirant parti des intérêts des enfants et en coopérant avec eux plutôt qu'en utilisant la contrainte » (p. 58). Bien qu'ils n'aient pas eu l'occasion de se connaître, et ainsi de collaborer, ces deux hommes prônaient une éducation basée sur l'intérêt de l'enfant.

Suite à cela, différentes variantes de pédagogies constructivistes ont été développées, notamment par Maria Montessori. Morandi (2005) explique que pour Montessori : « l'enfant développe son activité en ayant un rapport direct avec le matériel » (p. 71).

Caron (2003) explicite concisément l'origine du travail en ateliers. Comme expliqué précédemment, le travail en ateliers est une méthode de travail constructiviste. L'auteur propose :

Développé d'abord aux États-Unis dans les années 1970 et adopté par la suite au Canada et au Québec, le fonctionnement par ateliers demeure toujours d'actualité, d'autant plus que ce mode organisationnel s'est étoffé des divers courants pédagogiques et des nouvelles orientations pour les classes du préscolaire, du primaire et du secondaire (p. 208).

Cette organisation du travail connaît de nombreuses variantes, ce qui la rend très riche. Caron (2003) développe ensuite : « [p]resque toutes ces formes d'ateliers ont, au fil du temps, dépassé leur forme initiale pour s'enrichir, se transformer et s'adapter non seulement aux nouvelles réalités éducatives, mais aussi aux besoins différents des enfants d'aujourd'hui » (p. 208).

Le travail en ateliers que nous connaissons aujourd'hui est l'aboutissement d'un développement ayant duré plusieurs dizaines d'années. Malgré ces changements, il apparaît évident que l'intérêt de l'enfant est toujours resté primordial lorsque ce type de fonctionnement est choisi.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

Il me paraît pertinent de commencer cette partie par une courte définition du rôle de l'enseignant. Une personne ayant fait le choix d'enseigner a pour rôle de : « [t]ransmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances) » (Robert et al., 2014, p. 882).

L'enseignant, dans le but de transmettre des savoirs à ses élèves, de les former, est sujet à cinq préoccupations, présentées ici par Bucheton et Soulé (2009). Ainsi, l'enseignant a pour rôle de :

- 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit (p. 32).

Les définitions suivantes nous permettent d'avoir la même compréhension des mots clés, ce qui évitera toute confusion et incompréhension.

Pédagogie constructiviste :

La pédagogie constructiviste est une forme d'éducation active, comme l'explicitent Devries et Ledoux (1997). Elles la définissent comme « visant en particulier à :

1. susciter l'intérêt de l'enfant.
2. favoriser l'expérimentation, avec ses nécessaires essais et erreurs.
3. renforcer la coopération entre adultes et enfants, et entre enfants » (p. 65).

Par intérêt de l'enfant, elles entendent qu'il est nécessaire que celui-ci ait un intérêt à réaliser le travail visé. En effet, si l'élève devait être contraint à réaliser une activité, il « ne modifierait jamais son raisonnement ni ses valeurs » (p. 65).

Ensuite, par l'importance de l'expérimentation, il apparaît qu'il est capital pour l'enfant d'être acteur de ses apprentissages. En effet, c'est en agissant sur les éléments, en vivant la réussite, mais également les échecs que l'élève va apprendre.

Finalement, en citant la coopération entre adultes et enfants, Devries et Ledoux (1997) attestent qu'il est parfois essentiel pour l'adulte de ne pas exercer son autorité sur l'enfant, de lui laisser une marge de manœuvre afin de développer son autonomie et sa pensée créative. Elles démontrent ensuite que le fait de collaborer, avec des adultes ou des pairs, permet à l'enfant d'apprendre à se décentrer.

Le socio-constructivisme, développé par Vygotski, est une variante de cette pédagogie, qui suppose que la construction des connaissances se déroule de manière commune, de par le contact avec d'autres personnes et la collaboration (Theurelle-Stein & Barth, 2017).

Le constructivisme se distingue d'une approche transmissive, également appelée traditionnelle de la pédagogie. Pour aborder celle-ci, Morandi (2005) déclare « le professeur transmet ses connaissances et ses valeurs, selon un modèle préélaboré » (p. 37). La pédagogie constructiviste s'illustre ainsi par sa manière de rendre l'élève lui-même acteur, de lui donner une réelle place au sein de ses apprentissages en lui permettant d'agir, de découvrir, d'expérimenter. Il est alors réellement actif. Cette particularité du constructivisme se retrouve directement dans le travail en ateliers. En effet, Delhaxhe explique que « [l]es enfants observés sont plus actifs en ateliers que dans d'autres contextes sociaux » (cité par Godenir & Descy, 1995, pp. 15-16).

Travail en ateliers :

Godenir et Descy (1995) définissent les ateliers de la manière suivante : « [l]es “ *ateliers* ” définissent une série d'activités, proposées simultanément aux enfants de telle sorte qu'ils puissent réellement choisir et s'investir dans une action ludique ou fonctionnelle, individuellement ou en petits groupes » (p. 10). Cette définition illustre bien que le travail en ateliers s'inscrit dans une pédagogie tantôt constructiviste lors d'ateliers individuels, tantôt socio-constructiviste dans les ateliers en groupes. L'élève réalise son apprentissage par l'expérimentation, qu'elle soit individuelle, ou en groupes et ainsi liée à l'interaction sociale.

Le choix de la pratique du travail en ateliers ainsi que la préparation de celui-ci prennent place dans la première préoccupation de l'enseignant, citée par Bucheton et Soulé (2009). Comme ils l'exposent, c'est à ce moment-là qu'il réglera l'organisation de sa leçon, l'organisation spatiale, les règles qu'il communiquera aux élèves, les instruments de travail à disposition, et ainsi de suite.

Afin de réaliser une leçon en ateliers, une préparation relativement importante est nécessaire. D'après Pierret-Hannecart et Pierret (2006), l'enseignant doit imaginer la constitution des groupes d'élèves, l'aménagement de la classe, anticiper sa propre présence au sein de la classe ainsi que les règles explicitées aux élèves en début de leçon, et ainsi de suite.

Ces préparations, anticipations ont pour but de permettre à l'élève de travailler de manière constructiviste. Pierret-Hannecart et Pierret (2006) citent l'élève lors du travail en ateliers :

« à travers des démarches de recherche, il manipule, formule des hypothèses et les teste, exprime ses constatations » (p. 46).

Le travail en ateliers se distingue du travail de groupe. Comme l'explique Cohen (1994), ce dernier désigne « une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée » (p. 1). Cette définition démontre que des activités de travail de groupe peuvent être réalisées à l'intérieur d'ateliers, mais que ce n'est pas toujours le cas.

Cette méthode de travail par ateliers va dans le sens du Plan d'Études Romand (PER) qui demande de développer les capacités transversales comme la collaboration, la communication, la démarche réflexive, le sens critique, la pensée créatrice, les stratégies et la réflexion métacognitive.

Autonomie :

L'autonomie, dans le sens visé par l'enseignement, est « [l]iberté, indépendance matérielle ou intellectuelle » (Robert et al., 2014, p. 186).

Ainsi, comme l'exprime Lahire (2001) :

L'autonomie repose donc fondamentalement sur trois éléments essentiels :

- transparence : il faut que tout [...] soit dit à l'élève, explicité à son attention ;
- objectivation : il s'agit de s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles, etc., écrits ou imprimés [...] ;
- publicisation : il faut que l'élève puisse se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice) (p. 153).

À la lecture de ces différents éléments, il apparaît que l'enseignant a un rôle capital à jouer lors du processus visant à l'autonomie de ses élèves. En effet, en travaillant sur ces différents points, l'enseignant a le pouvoir soit de guider son élève vers cette autonomie tant recherchée par les auteurs, soit de le rendre dépendant de ses consignes, explications, etc.

« L'autonomie est un “ principe régulateur ” de l'action pédagogique qui suppose l'articulation étroite d'un processus d'étayage et de désétayage » (Meirieu, 2004, p. 96). Cette citation de Meirieu permet de réaliser que la recherche de l'autonomie des élèves passe par une pratique d'étayage, de désétayage de la part de l'enseignant.

Étayage :

Theurelle-Stein et Barth (2017), présentent l'étayage comme une construction de dispositifs d'aide qui ont pour but de guider l'élève, l'amener à résoudre des problèmes seul. L'enseignant, par cette pratique, vise au long terme la réalisation du désétayage : « faire progressivement disparaître ces aides [...] tout en engageant l'intérêt de l'apprenant envers sa tâche » (Theurelle-Stein & Barth, 2017, p. 135). Une fois le processus de désétayage terminé, l'enseignant pourra espérer une réelle autonomie de la part de ses élèves.

Cet objectif d'autonomie est expliqué par Meirieu (2004). Il affirme que l'objectif visé lors d'un enseignement est que les élèves puissent travailler sans tutelle, sans aide trop importante de la part de l'enseignant et ainsi accéder à l'autonomie.

Par sa définition, l'étayage permet de rendre l'élève autonome, également lors de travail en ateliers. Pierret-Hannecart et Pierret (2006) expliquent « [l]e matériel nécessaire doit être disponible pour chaque atelier afin que les différents groupes puissent mener à bien les activités proposées » (p. 51). Il apparaît alors que l'enseignant pourra travailler l'étayage par une réflexion relative au nombre de ressources proposées aux élèves. Grâce à ce matériel, l'élève pourra travailler de manière plus ou moins autonome et tenter de construire lui-même des connaissances.

Les auteurs proposent ensuite : « [l]es consignes disponibles à chaque atelier seront très précises et présentées en fonction du public (...) Les groupes doivent pouvoir travailler de manière autonome » (p. 52). Ils soulignent ici l'importance des consignes dans la recherche de l'autonomie et ainsi, dans les outils d'étayage réfléchis pour les élèves.

Consigne :

Robert et al. (2014), présentent la consigne comme « [l]instruction stricte donnée à un militaire, un gardien, sur ce qu'il doit faire » (p. 518).

En transférant cette définition à l'enseignement, la consigne apparaît comme une instruction ayant pour but d'informer les élèves d'une tâche, d'un travail à réaliser.

Zakhartchouk (2000) a établi une typologie des consignes. Ainsi, différentes consignes ont une fonction d'organisation : elles cherchent à créer l'action immédiate, par exemple la mise au travail ou la mise en ordre. D'autres sont définies comme purement scolaires. Leur objectif est d'instruire : ce sont des moyens d'apprendre, de maîtriser différentes matières. L'auteur nomme, par exemple, le fait de mettre des verbes à l'impératif. C'est une consigne ayant pour but « de maîtriser un certain usage de la langue » (p. 64).

1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses

Pourquoi devrions-nous appliquer le travail en ateliers ?

Comme le citent Godenir et Descy (1995) : « [q]u'il s'agisse des compétences langagières, de la socialisation ou de l'investissement de l'enfant dans l'activité, l'organisation d'une classe en ateliers constitue indéniablement une pratique éducative intéressante » (p. 16).

En effet, par la pratique de cette forme de travail, l'élève sera régulièrement mis en relation avec ses pairs, il expérimentera l'expression de ses sentiments, le conflit, la collaboration, etc. ce qui constitue un apport relatif à la socialisation et ses compétences langagières. De plus, le fait de pouvoir choisir dans quel atelier travailler, parmi un éventail varié de propositions, permet à l'enfant de réaliser un travail qui le motive, et dans lequel il se sent investi, actif. Cette notion de motivation fait directement écho à une des caractéristiques de la pédagogie constructiviste citées précédemment. En effet, Devries et Ledoux (1997) mentionnent « [l]'intérêt est au cœur de la pédagogie constructiviste (...) Sans intérêt, l'enfant ne ferait pas l'effort de construction du sens de l'expérience » (p. 65).

De plus, la pratique d'ateliers permet à l'enseignant d'effectuer de la différenciation. Pierret-Hannecart et Pierret (2006) développent cela, en expliquant que par le biais de différents ateliers « c'est un même objet d'apprentissage [...] qui est rencontré plusieurs fois, en peu de temps, dans divers contextes » (p. 46). Par le biais d'ateliers, il semble alors possible de faire travailler de mêmes éléments par différentes approches¹.

Du point de vue de l'enseignant, cette pratique est extrêmement intéressante. Comme l'expliquent Pierret-Hannecart et Pierret (2006), une fois les consignes données, les élèves peuvent généralement travailler seuls, sans recourir à l'aide de l'enseignant. Celui-ci peut ainsi soit décider d'aller observer un atelier en particulier, soit se consacrer aux élèves en difficulté ou au travail demandant le plus son aide, sa participation. La phase des consignes est donc primordiale. Si celle-ci est réalisée de manière efficace, complète, les élèves sont alors dans la mesure de travailler de manière réellement autonome.

Finalement, du point de vue de l'élève, lorsque celui-ci sera acteur de ses expériences et apprentissages, un réel développement cognitif sera possible. « Le développement cognitif du sujet est un processus par bonds successifs qui réalise l'équilibre entre l'assimilation (intégration des stimuli nouveaux aux schèmes existants) et l'accommodation (émergence de nouveaux schèmes) » (Roegiers, 2010, p. 36). C'est en étant confronté seul à de

¹ Un exemplaire du tableau présentant les éléments de la différenciation pédagogique (Madame Trachsel, 2018-2019) se trouve à l'annexe 10.

nouvelles situations que l'élève devra remettre en question les schèmes existants, afin d'effectuer le travail demandé. Si cette même situation arrive lorsque l'élève travaille dans un atelier en groupe, on parlera alors de conflit sociocognitif : « des apprenants mis en présence et confrontés à une même tâche seront amenés à développer des actions et des verbalisations qui vont entrer en conflit » (Roegiers, 2010, p. 37). Ces deux types de conflits cognitifs sont directement liés au (socio-)constructivisme, puisqu'ils sont le fruit de situations dans lequel l'élève est lui-même acteur de ses apprentissages.

Quelle importance revêt le moment des consignes ?

Conformément à ce qui précède, le moment des consignes semble être un moment clé pour l'organisation d'une leçon en ateliers. Il apparaît ainsi fondamental de le travailler, afin de mettre toutes les chances du côté des élèves.

Zakhartchouk (2000), présente une bonne consigne comme telle : « une “ bonne ” consigne doit être *comprise* et *pouvoir être effectuée par la majorité des élèves* » (p. 65). Il précise ensuite qu'il n'y a pas de formule magique, mais qu'une consigne doit être adaptée au but visé. Elle sera alors parfois complexe, parfois très explicite.

Afin d'assurer l'autonomie des élèves, l'enseignant peut travailler sur différentes caractéristiques liées à ses consignes. Comme l'explique encore Zakhartchouk (2000), un point primordial est le « temps de la communication des consignes ». Il est en effet nécessaire « d'inciter les élèves à “ porter leur attention ” sur ces consignes », que celles-ci soient communiquées oralement ou par écrit (p. 71). L'enseignant devra alors choisir le moment lui paraissant propice à l'explicitation de celles-ci, moment pouvant parfois être le début d'une leçon pour une consigne à effectuer en classe ; ou par exemple la transition entre deux exercices pour la présentation d'un devoir à effectuer.

L'enseignant pourra ensuite rapidement réaliser, lors de la mise au travail de ses élèves, si ses consignes ont réellement été comprises ou non.

Quels liens existent-ils entre autonomie et travail en ateliers ?

« Être autonome dans une classe-ateliers suppose que l'on a compris et intégré les règles d'organisation tant du point de vue matériel (utilisation de l'espace, gestion du temps, repère des objets, contraintes d'utilisation,...) que relationnel » (Godenir & Descy, 1995, p. 54).

En lisant cette citation, il apparaît qu'un enfant autonome dans une classe-ateliers sera capable, dans la mesure du possible, de travailler seul avec le matériel, l'espace, le temps,

etc. à disposition ainsi qu'en s'inscrivant dans la petite société constituée par la classe. Cette autonomie repose sur une bonne compréhension des consignes de la part des élèves. Afin d'éviter de devoir répéter celles-ci, l'enseignant peut imaginer écrire les règles, les consignes afin que l'élève ait une référence. Néanmoins, comme le souligne Lahire (2001), « l'autonomie reposant sur l'usage de dispositifs de savoirs, d'informations ou de règles objectivés (imprimés, manuscrits ou inscrits au tableau), une telle pédagogie suppose de bonnes compétences lectorales » (p. 154). Il paraît raisonnable de souligner que les classes ne sont pas toutes constituées d'élèves lecteurs. L'enseignant aura alors à faire marcher son imagination pour trouver des méthodes afin de contourner cet obstacle, en attendant de pouvoir travailler cela avec les élèves concernés.

Finalement, malgré l'autonomie de l'élève, celui-ci aura parfois des questions. Zakhartchouk (2000) explique qu'afin de ne pas briser le travail effectué et rendre l'élève dépendant de son aide, l'enseignant pourra avoir recours à des démarches métacognitives. En posant des questions ciblées à l'élève, l'enseignant pourra lui permettre de se souvenir de la consigne, du but visé par l'exercice sans lui donner de réponse explicite.

Constructivisme, travail en ateliers et autonomie sont-ils donc liés ?

Comme expliqué précédemment, le travail en ateliers est une méthode de travail constructiviste. En effet, ce choix de pédagogie implique que l'élève réalise lui-même des expériences, qu'il construise ses connaissances et ainsi devienne acteur de ses apprentissages.

Dans le paragraphe précédent, j'ai présenté les liens existants entre autonomie et travail en ateliers. Ce dernier étant un pan du constructivisme, il en résulte que le constructivisme est partiellement lié à l'autonomie également. Néanmoins, il est important de rester conscient que le constructivisme connaît des méthodes de travail différentes que le travail en ateliers. Cela signifie donc que le constructivisme n'est pas toujours lié à l'autonomie, mais des points communs entre constructivisme et travail en ateliers existent, comme expliqué précédemment.

1.2.4 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

Suite à la lecture de la documentation récoltée, je pense que le travail en ateliers peut proposer des pistes réellement intéressantes pour le développement de l'enfant.

En effet, cette forme de travail permet une organisation dans laquelle l'élève a l'occasion d'expérimenter, de se déplacer, d'effectuer des activités variées, de collaborer avec ses pairs, de parfois choisir l'ordre dans lequel il veut réaliser les activités demandées, et ainsi de suite.

Je reste néanmoins réaliste quant à la portée de cette méthode. En effet, bien que de nombreux auteurs louent cette forme de travail, peu nombreux sont les enseignants à la réaliser au cycle 2 dans le canton de Neuchâtel. Il est vrai que celle-ci demande beaucoup d'organisation, une préparation au niveau des consignes et de l'aide apportée aux élèves, une salle de classe et du matériel important permettant sa réalisation. J'attends donc de recevoir l'avis de professionnels pratiquant cette méthode au cycle 2 dans le canton de Neuchâtel, afin de connaître un avis expert pouvant me donner des indications quant à la réussite de cette méthode.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Suite à la lecture de ces différents auteurs, je retiens l'importance de l'autonomie. Cette capacité est présentée par Robert et al. (2014) comme une forme de liberté qui peut être matérielle ou intellectuelle. Il s'agit, selon moi, d'un objectif fondamental pour l'élève. Il me paraît donc pertinent de m'intéresser à cette capacité en lien avec le travail en ateliers. C'est pour cela que j'ai décidé de formuler la question de recherche suivante :

- Comment une organisation de la classe en ateliers au cycle 2 favorise-t-elle l'autonomie de l'élève ?

1.3.2 Objectifs de recherche

La finalité de cette recherche est de voir si le travail en ateliers au cycle 2 peut réellement permettre à l'élève de devenir autonome.

Les acquis théoriques constitués grâce à la documentation m'amènent à développer des objectifs de recherche que je tenterai ensuite de mettre en lien avec les résultats de mon analyse. Ces objectifs sont d'analyser si :

- Les élèves qui travaillent dans des classes avec ateliers développent des capacités d'autonomie.
- Le fait d'effectuer du travail en ateliers rend les élèves actifs, leur permet de se sentir impliqués dans leur travail.
- Le fait de pouvoir choisir des ateliers est un facteur motivant pour les élèves.
- L'expérience de savoir qu'il sera « seul » pour travailler dans les ateliers conduit l'élève à être attentif lors de l'émission des consignes.

Méthodologie

1.4 Fondements méthodologiques

1.4.1 Type de recherche

Pour la réalisation de mon travail, j'ai décidé d'effectuer une recherche qualitative. En effet, le but recherché est la compréhension de l'action enseignante et d'une réalité concernant une petite partie de la population enseignante.

D'après Aubin-Auger et al. (2008), « [l]a recherche qualitative [...] consiste le plus souvent à recueillir des données verbales [...] permettant une démarche interprétative » (p. 143). Le but de ma recherche est d'aller à la rencontre d'enseignants pratiquant le travail en ateliers, afin d'ensuite analyser leur pratique et leurs dires. Comme l'expliquent ensuite les auteurs, « la recherche qualitative s'intéresse particulièrement aux déterminants des comportements des acteurs (comprendre) » (p.143).

Par la réalisation d'une étude qualitative, j'aurai l'occasion de prendre connaissance de la réalité d'un moment de leçon en ateliers chez quelques enseignants, ainsi que leur perception à ce propos. Le fait de pouvoir travailler avec des professionnels me permettra, je l'espère, d'avoir une idée précise de leur point de vue.

1.4.2 Type d'approche

Pour la réalisation de ce travail, une approche inductive me paraît adaptée.

Blais et Martineau (2006) décrivent cette approche comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (p. 3).

Ce type d'approche me permettra d'analyser les données récoltées tout en gardant en tête l'objectif de ma recherche, c'est-à-dire faire ressortir les apports d'une organisation de classe en ateliers au niveau de l'autonomie de l'élève au cycle 2 selon les représentations des enseignants interrogés.

Dépelteau (2000), décrit une méthode permettant « de procéder à des observations particulières de la réalité étudiée, de regarder, de chercher à tout voir si possible, tout entendre, tout sentir, etc., puis d'en induire des énoncés généraux [...] qui rendent compte de la réalité » (p. 56).

Par mon travail, je cherche à rendre compte d'une réalité liée à l'enseignement, il me semble par conséquent intéressant d'adopter cette méthode.

1.4.3 Type de démarche

Par le biais d'une démarche descriptive, je vais analyser dans les détails différents éléments liés au travail en ateliers (des extraits précis d'une leçon chez des enseignants ainsi que le discours de ceux-ci) afin de pouvoir, ensuite, tenter de lier les résultats de mon analyse avec mes objectifs de recherche.

Une démarche descriptive, comme le développe Fortin (2010), « peut [...] explorer en profondeur un phénomène en vue de le comprendre et d'en dégager des significations particulières comme dans la recherche qualitative » (p. 17). C'est en travaillant sur des fragments précis de leçons ainsi que des discours détaillés d'enseignants que j'espère faire ressortir la réalité de l'autonomie liée au travail en ateliers.

L'auteur souligne également que ce type de recherche « cherche à découvrir des facteurs ou des concepts pouvant éventuellement être associés entre eux » (p. 17). Il est évident que la recherche de liens entre les différentes observations provenant des extraits de leçon et le discours enseignant, sera importante afin de tirer des conclusions.

1.5 Nature du corpus

1.5.1 Récolte des données

Afin de récolter les données nécessaires à mon travail, j'ai décidé de travailler de deux manières différentes : par le biais de films, que j'analyserai ensuite, et également par le biais d'entretiens. Ces deux aspects seront travaillés conjointement avec les enseignants contactés.

Pour la réalisation des vidéos, je filmerai une leçon en ateliers chez les enseignants dans le but d'analyser deux moments particuliers. J'ai choisi d'observer un extrait allant de l'introduction d'un nouvel atelier (ainsi que les consignes relatives) à la mise au travail des élèves dans celui-ci, en passant par la répartition des ateliers dans la classe. Afin d'analyser les extraits filmés, j'utiliserai l'outil développé par Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger (2007) : la structure fondamentale de l'action conjointe. Celui-ci me permettra d'observer les différentes interactions entre un enseignant et ses élèves lors de phases d'échanges, mais également de les analyser afin de déterminer de quel type d'interactions il

s'agit. Durant les différentes phases, cet outil permet d'observer différentes composantes : la nature des interactions, mais également la posture d'accompagnement de l'enseignant et le temps didactique dans lequel s'inscrivent lesdites phases. Concernant les consignes, il s'agira majoritairement de se pencher sur la nature des interactions, en analysant également les autres composantes. Durant la phase de mise au travail, l'observation de l'accompagnement de l'enseignant permettra, je l'espère, d'observer l'éventuelle autonomie des élèves. Celle-ci sera naturellement complétée par les autres composantes.

J'étudierai ainsi les moyens mis en œuvre par les enseignants afin d'introduire un nouveau travail et, si possible, rendre les élèves autonomes. Je pourrai ensuite constater si l'autonomie recherchée est atteinte. Schneuwly (2007) explique : « l'action de l'enseignant [...] ne peut être comprise qu'en tenant compte en même temps de celle de l'élève » (p. 1). Il me paraît donc essentiel de réfléchir au travail réalisé par l'enseignant avant d'observer son effet sur les élèves. Je filmerai donc autant l'enseignant que les élèves afin de rendre compte des consignes communiquées, mais également des interrogations et besoins, ou au contraire de l'autonomie des élèves.

Le film d'une leçon sera suivi, pour chaque enseignant, d'un entretien. Celui-ci permettra de compléter les données récoltées par le point de vue de l'enseignant sur sa pratique en général, ainsi que sur la leçon réalisée. J'ai donc décidé de réaliser des entretiens en deux temps. Pour commencer, une partie en autoconfrontation simple, méthode de récolte de données présentée par Clot, Faïta, Fernandez et Schneller (2000), sera réalisée. Puis l'enseignant pourra répondre à différentes questions semi-directives. La réalisation de ces deux types d'entretien de manière combinée me permettra de connaître son point de vue sur sa propre leçon, ainsi que sur le thème abordé en général.

Clot et al. (2000) présentent l'autoconfrontation simple comme étant un type de récolte de données dans lequel un sujet est placé devant les images de sa propre pratique, qu'il commente en s'adressant à un chercheur. L'enseignant sera ainsi placé devant des extraits de sa leçon et je lui demanderai d'analyser sa propre pratique. Ces extraits auront été sélectionnés préalablement en fonction de leur appartenance à la phase des consignes ou à celle de la mise au travail dans le nouvel atelier de la classe. Il s'agira pour moi uniquement de poser un cadre et de demander à l'enseignant de développer son regard critique par rapport à l'autonomie de ses élèves, sans pour autant poser de questions précises.

Cette partie en autoconfrontation simple sera complétée par une fin d'entretien menée de manière semi-directive. D'après Fenneteau (2007) :

[I]l interviewer aborde l'entretien semi-directif avec un guide qui dresse la liste des sujets que l'interviewé doit aborder. Lorsque ce dernier n'évoque pas spontanément un thème figurant dans le guide d'entretien, l'interviewer l'invite à en parler. À l'intérieur de chaque thème, l'interviewé s'exprime librement (p. 12-13).

Par cette pratique, je souhaite inviter l'enseignant à développer un discours sur sa vision générale du travail en ateliers au cycle 2, tout en guidant sa réflexion sur des éléments en lien avec l'autonomie des élèves lors de cette pratique.

L'utilisation combinée de l'analyse des films, ainsi que des entretiens me permettra, je l'espère, d'avoir une vision globale de la réalité du travail en ateliers au cycle 2, avec un accent mis sur l'autonomie des élèves. Je pense que si je m'étais limitée à l'analyse de films à l'aide de l'outil sélectionné, j'aurais rencontré un risque important de tenir un discours subjectif plutôt qu'objectif comme souhaité. En complétant mon analyse par le point de vue de professionnels de l'enseignement, j'aurai la chance de pouvoir inclure leur avis expérimenté à mon analyse.

1.5.2 Procédure et protocole de recherche

Afin de réaliser ma récolte de données, j'ai choisi de travailler avec des enseignants travaillant en ateliers au cycle 2. Comme expliqué précédemment dans mon travail, j'ai décidé de m'intéresser à ce cycle car cette méthode de travail n'y est pas appliquée prioritairement, contrairement au cycle 1 où cela est fréquemment le cas. J'ai décidé de travailler avec des professionnels de l'enseignement car le but de mon travail est d'observer si cette méthode présente réellement des avantages pour les élèves. Je pense que les enseignants sont idéalement placés pour évaluer cela.

J'ai, par le biais de connaissances, obtenu l'adresse e-mail d'une enseignante travaillant dans le canton de Neuchâtel et correspondant au critère choisi. Je l'ai contactée, et elle m'a communiqué le nom d'autres enseignantes susceptibles de travailler avec moi.

Afin d'effectuer un premier contact, j'ai écrit à trois enseignantes en me présentant et en expliquant mon projet dans les grandes lignes. Après un retour positif de leur part, je leur ai proposé de fixer trois rendez-vous : un premier entretien afin de présenter mon projet et les modalités liées à ma récolte de données. Puis, un entretien pour filmer une leçon ainsi qu'un dernier rendez-vous afin de réaliser l'entretien semi-directif. Les trois enseignantes ont tout de suite accepté et des rendez-vous durant le mois de janvier 2019 ont pu être fixés.

La durée visée pour le premier entretien est de 30 minutes à une heure. Il est nécessaire que les enseignantes soient au courant de tous les éléments prévus pour la récolte de données puisque, lors de celle-ci, les élèves seront présents et je ne pourrai pas intervenir. Concernant le second entretien, la durée prévue pour le film est d'environ une période (45 minutes). L'analyse portera uniquement sur les moments-clés : les consignes relatives au nouvel entretien ainsi qu'à la répartition des ateliers dans la classe, puis la mise au travail dans le nouvel atelier. Le dernier entretien consistera en un entretien divisé en deux parties : une première partie caractérisée par un entretien en autoconfrontation, puis une deuxième partie avec la conduite d'un entretien semi-directif. Celui-ci aura lieu au minimum un jour après le film de la leçon. Grâce à cela, j'aurai suffisamment de temps pour visionner les vidéos réalisées et sélectionner des extraits pertinents pour la phase d'autoconfrontation. Cet entretien durera environ une heure.

Afin d'organiser au mieux la partie semi-directive des entretiens, un guide a été établi. Celui-ci inclut différents thèmes sur lesquels j'inviterai les enseignantes à s'exprimer.

Nom de l'enseignante :	
Degré d'enseignement :	
Nombre d'élèves :	
Années d'expérience du travail en ateliers :	
<i>But recherché par la réalisation du travail en ateliers au cycle 2.</i>	
<i>Apports du travail en ateliers au cycle 2.</i>	
<i>Autonomie des élèves lors de la réalisation de travail en ateliers au cycle 2.</i>	
<i>Préparations (matériel didactique, consignes) nécessaires à la réalisation du travail en ateliers.</i>	

Ma récolte de données impliquant la réalisation d'un film, j'ai transmis une demande d'autorisation vidéo aux enseignantes afin que celles-ci la transmettent à leurs élèves².

1.5.3 Echantillonnage

Savoie-Zajc (2006) souligne l'importance de l'échantillonnage :

Poser le problème de l'échantillon s'avère alors être d'une importance stratégique et centrale car le type d'échantillon retenu va guider, colorer, encadrer le processus d'interprétation des résultats de la recherche et ce, autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité (p. 100-101).

Les enseignantes que j'ai contactées afin de réaliser ma récolte de données n'ont pas été choisies par hasard. En effet, j'ai uniquement pris contact avec des enseignantes travaillant au cycle 2 (premier critère) et réalisant du travail en ateliers avec leur classe (deuxième critère). Le choix du cycle a été motivé, comme expliqué antérieurement, par le fait que le travail en ateliers n'est pas une méthode de travail appliquée de manière dominante au cycle 2. Je n'avais, à la base, pas choisi de travailler uniquement avec des femmes. Cela est dû au hasard, les enseignantes dont j'ai obtenu l'adresse e-mail se sont avérées être toutes des femmes.

Après réflexion, j'ai décidé de travailler avec trois enseignantes. Ainsi, l'échantillonnage réalisé permettra une certaine comparaison des pratiques. Un nombre plus important de contacts aurait été intéressant à analyser, mais le temps à disposition n'est pas suffisant pour effectuer une étude qualitative avec autant de professionnels.

1.6 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

1.6.1 Transcription

L'analyse des extraits des films sera effectuée à l'aide de l'outil et directement sur le tableau prévu par celui-ci³.

² Un exemplaire de demande d'autorisation vidéo à transmettre aux enseignantes contactées se trouve à l'annexe 3.

³ Un exemplaire de l'outil « la structure fondamentale de l'action conjointe » se trouve à l'annexe 4.

Les entretiens (autoconfrontation simple et semi-directif) seront intégralement retranscrits par écrit. J'ai décidé d'effectuer cela car j'estime que je pourrai sélectionner puis condenser les données à analyser de manière plus aisée par écrit. La retranscription sera effectuée en suivant le codage suivant⁴ :

1. **E1**, E2, E3 : enseignantes interrogées.
2. LS : Léa Schaad (moi-même).
3. Pauses à l'intérieur des tours de paroles :
 - / : l'équivalent d'une prise de respiration.
 - // : 1-2 secondes.
 - /// : 2-3 secondes.
 - (...) : plus de 3 secondes, le temps est donc indiqué entre parenthèses.
4. Le crochet « [» indique le début du passage à plusieurs voix (lors de chevauchements des tours de parole).
5. Les parenthèses (...) sont utilisées pour indiquer différentes sonorités (rires, soupirs, etc.) ou actions (désigner un objet, prendre un objet, etc.).
6. Les suites de doubles points « :::: » montrent les allongements de syllabe.
7. Les énoncés inaudibles sont indiqués comme tel « (xxx) ».
8. Lorsqu'un mot est accentué, il est retranscrit en gras.
9. En notant et numérotant les tours de paroles.
10. En indiquant les phases durant lesquelles des extraits vidéo sont visionnés comme tel « Visionnage du 1^{er}/2^{ème}/3^{ème} extrait vidéo ».

1.6.2 Traitement des données

En récoltant des données de deux façons différentes, je prends le risque d'obtenir un nombre d'informations important. Il s'agit alors de fixer par avance ce que je souhaite analyser et ce qui, au contraire, sera laissé de côté. Ainsi, j'éviterai de me perdre face à une masse conséquente de données. En effet, tous les renseignements obtenus, tant lors des films qu'en conduisant les entretiens, n'amèneront pas de réponse à ma question de recherche. Il s'agira de savoir lesquels seront pertinents à analyser.

En ce qui concerne l'analyse des films, je sélectionnerai uniquement des extraits contenant des consignes ou des interactions que je considère liées à la mise au travail des élèves (des

⁴ Ce modèle de codage est légèrement inspiré du modèle de codage proposé par Monsieur Collioud, pour le dossier de mathématiques des semestres 5-6 à la HEP-BEJUNE.

interrogations liées à la réalisation d'un atelier par exemple). Je fractionnerai ces extraits en différentes phases. Chaque changement de phase signifiera qu'un type différent d'interactions est en train d'avoir lieu dans l'extrait. Ces phases seront traitées à l'aide d'indicateurs (types de gestes techniques et d'action) qui sont directement développés dans l'outil « la structure fondamentale de l'action conjointe ».

Afin de ne pas m'éloigner de mes objectifs et de ma question de recherche lors du traitement des données récoltées aux entretiens, je m'occuperai en priorité des réponses liées aux thèmes prédéfinis dans le guide ci-dessus. Une fois cela réalisé, si des éléments nouveaux abordés lors des discussions avec les enseignantes contactées s'avèrent être pertinents pour mon travail, je m'y intéresserai.

1.6.3 Méthodes et analyse

Comme expliqué ci-dessus, mes données seront traitées par le biais d'une approche inductive. Cette méthode a pour but de traiter des données. J'analyserai les extraits vidéo ainsi que les entretiens en mettant un accent particulier sur l'apport au niveau de l'autonomie que peut avoir la conduite d'ateliers au cycle 2. Fenneteau (2007) affirme que, lors de la conduite d'entretiens semi-directifs : « l'interviewer qui utilise cette technique doit suivre les indications figurant dans le *guide* » (p. 25-26). Grâce au guide d'entretien présenté précédemment, je m'assurerai de suggérer aux enseignantes de s'exprimer principalement sur le thème de l'autonomie.

Afin de réaliser l'analyse des entretiens, je commencerai par condenser mes données. Huberman et Miles présentent la méthode suivante : « les codes sont des catégories ; ils sont un moyen de résumer et de regrouper des segments de données » (cité par Pourtois, 1993, p. 133). Je procéderai donc à un codage de mes données. Pour cela, je formerai des catégories à partir du guide d'entretien, que je représenterai par différentes couleurs. J'organiserai ensuite les catégories en modifiant la couleur des informations au sein même de la retranscription. J'analyserai le contenu des catégories de manière qualitative. Dépelteau (2000) précise qu'une analyse qualitative s'intéresse à l'importance du thème, des faits donnés plutôt qu'à la fréquence d'apparition de termes. Je me concentrerai donc sur le contenu des discours enseignant et non sur leur quantité. Cette analyse qualitative sera effectuée de manière horizontale. Ce type d'entrée dans l'analyse, défini par Ghiglione et Matalon se caractérise par une analyse du contenu de différents entretiens se référant à un même thème (cités par Dieng, 2000). Je m'intéresserai donc aux thématiques, et je confronterai les discours des enseignantes par rapport à celles-ci.

Les données relatives aux films seront, elles, analysées à l'aide de l'outil « la structure fondamentale de l'action conjointe » développé par Schubauer-Leoni et al. (2007). Comme expliqué précédemment, cet outil permet d'observer les différentes interactions entre un enseignant et ses élèves lors de phases d'échanges. Les interactions sont analysées à l'aide d'items qui permettent de juger ces échanges de manière objective. Les données analysées seront ensuite présentées dans des tableaux comparatifs. J'analyserai celles-ci de manière qualitative en me penchant sur le type d'items apparaissant chez les enseignantes. Néanmoins, un pan de cette analyse sera quantitatif puisque j'observerai la répétition de l'apparition des différents items chez les professionnelles rencontrées. L'analyse sera réalisée de manière horizontale également, puisque j'utiliserai les tableaux comparatifs afin d'observer les similarités ou différences entre les enseignements observés pour un même item de l'outil.

J'effectuerai mon analyse en tissant des liens entre les données récoltées par le biais des films et des entretiens, afin d'exploiter la complémentarité de ces deux procédures. Ces liens seront réalisés une fois l'analyse des deux parties terminée. J'effectuerai alors des comparaisons entre les extraits filmés et le discours des enseignantes en conservant le codage lié aux catégories utilisées lors de la condensation des données. Je réaliserai ainsi une comparaison pour chaque catégorie de l'analyse.

Lors de mon analyse, le but sera de refléter la réalité telle que celle-ci apparaîtra dans les films ainsi que dans le discours des enseignants. Le but ne sera pas de porter un jugement sur les données observées, mais bel et bien de les analyser de manière objective. Tout traitement subjectif des informations récoltées ne servirait qu'à fausser mes résultats de recherche.

Chapitre 2. Analyse et interprétation des résultats

2.1 Introduction à l'analyse

Comme expliqué précédemment, la récolte de données s'est déroulée en deux parties.

Tout d'abord, une leçon de travail en ateliers a été filmée chez chacune des trois enseignantes contactées. J'avais préalablement sélectionné les phases de ces leçons que je souhaitais analyser : les consignes relatives au nouvel atelier, la répartition des ateliers dans la classe ainsi que la mise au travail dans le nouvel atelier. Ces différentes phases de leçons ont ensuite été analysées à l'aide de l'outil choisi : la structure fondamentale de l'action conjointe. Celui-ci a permis d'analyser le nombre et la nature des interactions entre les enseignantes et leurs élèves lors des phases sélectionnées.

La deuxième partie d'analyse était la réalisation d'un entretien avec chacune des enseignantes ayant été filmées en classe. Ces entretiens étaient eux-mêmes divisés en deux parties. L'une d'entre elles consistait en la réalisation d'une analyse en autoconfrontation simple, lors de laquelle l'enseignante était confrontée aux extraits vidéo cités ci-dessus, les mêmes extraits servant à l'analyse vidéo. Elle devait alors effectuer des constats relatifs à sa propre pratique, tout en étant guidée par un thème : l'autonomie. À la suite de cela, lors de la deuxième partie étaient posées diverses questions semi-directives dans le but d'en connaître davantage sur la pratique du travail en ateliers de l'enseignante, ainsi que sa perception à ce sujet. En réalité, ces deux parties n'ont pas été séparées. Les entretiens ont plutôt pris la forme d'une discussion suivie, durant laquelle les deux types de questionnements se sont enchaînés.

Dans un premier temps, l'analyse portera sur la présentation des résultats des différentes données récoltées, en allant des extraits vidéo au discours des enseignantes. À la suite de cela, les ressemblances et controverses entre le contenu de ces deux types de récoltes seront exposées. Finalement, un lien sera effectué entre l'analyse dans sa totalité et les écrits des auteurs cités lors de la problématique de mon travail.

2.2 Analyse

Avant d'entrer dans l'analyse plus spécifique des deux types de récoltes effectués, je vais revenir brièvement sur l'objectif de ma récolte de données.

Concernant la première partie de ma récolte, liée au film de leçons chez des enseignantes, mon objectif était d'observer la manière dont les enseignantes articulaient leurs consignes

ainsi que le type et le nombre d'interactions pratiquées afin de permettre aux élèves de travailler seuls dans les ateliers.

À propos de la deuxième partie, qui impliquait la réalisation d'entretiens avec les enseignantes, j'avais divers objectifs. En ce qui concerne la phase en autoconfrontation simple, j'espérais amener les enseignantes à identifier les techniques utilisées pour amener les élèves à ensuite travailler de manière autonome. Puis, lors de la phase des questions semi-directives, je souhaitais connaître les objectifs identifiés par les enseignantes en lien avec leur pratique du travail en ateliers ainsi que les contraintes qui lui sont liées.

2.2.1 Analyse des leçons filmées chez les différentes enseignantes

Sélection des extraits à analyser chez les enseignantes.

J'ai fait le choix de filmer une leçon chez chacune des trois enseignantes contactées. Puis, après cela, j'ai sélectionné les moments à analyser en fonction de leur appartenance aux différentes catégories. En effet, ceux-ci devaient être en lien avec les consignes concernant le nouvel atelier (ou aux nouveaux ateliers pour une des enseignantes), à la répartition des ateliers dans la classe ou encore à la mise au travail dans le nouvel atelier ou les nouveaux ateliers.

J'ai ensuite divisé lesdits moments en deux extraits par enseignante, afin de pouvoir analyser la phase des consignes (relatives aux ateliers et à la répartition de ceux-ci dans la classe) et la phase de mise au travail de manière séparée.

Une fois la sélection réalisée, j'ai obtenu des extraits de durées variées (entre 4 minutes 40 secondes et 11 minutes).

Analyse des extraits à l'aide de l'outil.

J'ai analysé les extraits à l'aide de l'outil « la structure fondamentale de l'action conjointe »⁵. Développé par Schubauer-Leoni et al. (2007), celui-ci permet de catégoriser les interactions entre élèves et enseignants, ainsi que d'analyser la posture des enseignants et le temps didactique relatif à ces interactions. Cet outil aide à l'analyse par le biais de trois catégories: la mésogénèse, la topogénèse et la chronogénèse. La mésogénèse a pour but d'observer les interactions entre élèves et enseignants lors d'analyses de phases telles que l'élaboration de règles pour entrer dans l'action ou lors des tâches elles-mêmes. La topogénèse

⁵ Une copie de l'outil se trouve à l'annexe n°4.

correspond à l'analyse de la posture adoptée par l'enseignant afin d'encadrer les élèves et le savoir, le type d'accompagnement réalisé. Finalement, la chronogénèse permet d'analyser la gestion des temporalités, le temps didactique dans lequel s'inscrivent les différentes phases. Lors de l'analyse d'une vidéo à l'aide de cet outil, l'extrait est scindé en une multitude de phases. Un changement de phase est réalisé à chaque fois que le type d'interaction change. Chaque phase est ensuite attribuée à un item dans chacune des catégories de l'outil, à part lorsque cela ne s'avère pas pertinent. Il n'y aura par exemple pas d'analyse de l'interaction entre enseignant et élèves en mésogénèse lors d'une phase caractérisée par le retrait de l'enseignant et l'autonomie des élèves, mais l'encadrement de l'enseignant sera, lui, analysé dans la topogénèse.

Analyse de la phase des consignes :

Afin de débiter, j'ai analysé la phase des consignes chez les trois enseignantes rencontrées⁶. Lors de celle-ci, les enseignantes ont présenté et explicité le travail attendu dans un atelier, et dans trois ateliers pour une enseignante. Elles ont ensuite toutes les trois présenté la répartition des divers ateliers travaillés dans la classe, la formation des groupes, l'atelier dans lequel les différents groupes devaient commencer à travailler et la marche à suivre afin d'obtenir le matériel nécessaire. Les extraits vidéo ont des durées très différentes selon les enseignantes. Cela est dû à la longueur des consignes réalisées, qui changeait significativement d'une enseignante à l'autre.

⁶ Le tableau représentant les résultats de l'analyse de la phase des consignes à l'aide de l'outil se trouve à l'annexe n°5.

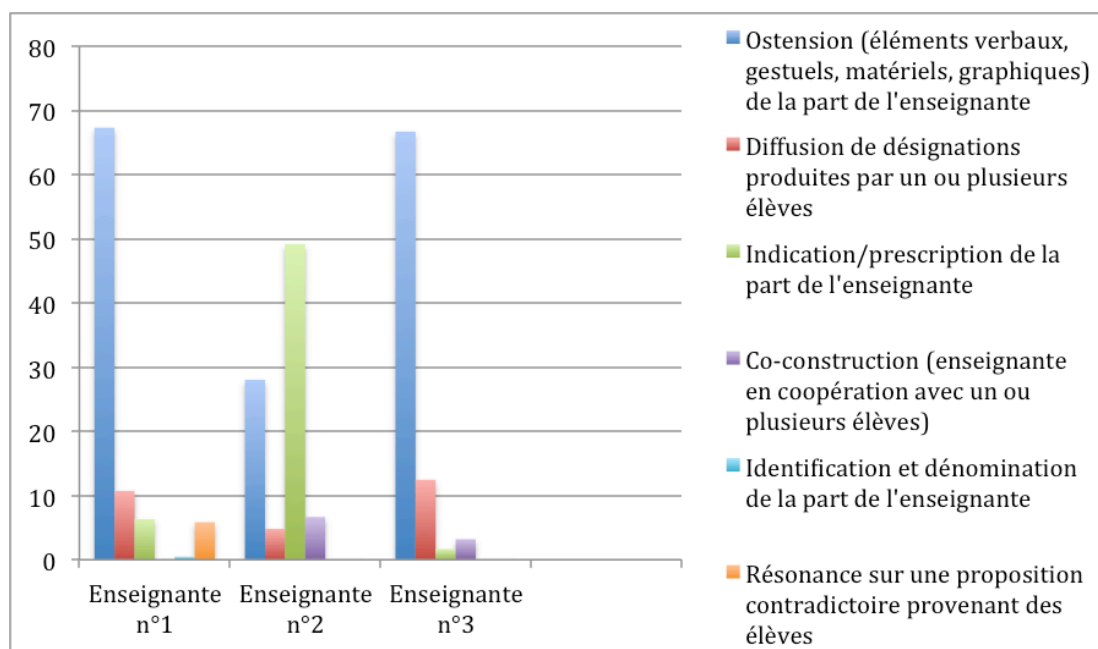


Figure 1 : Analyse de la mésogénèse liée aux consignes

En ce qui concerne les interactions entre élèves et enseignants, analysées dans la mésogénèse, les items « ostension (éléments verbaux, gestuels, matériels, graphiques) de la part de l'enseignante » et « indication/prescription de la part de l'enseignante » ressortent de manière significative. Cela démontre le nombre d'indications, de consignes communiquées par les enseignantes, que celles-ci soient en lien avec la tâche ou la manière d'entrer dans celle-ci. Les enseignantes ont également toutes présenté des références à disposition des élèves pour la réalisation de la tâche.

Zakhartchouk (2000) explique : « une “ bonne ” consigne doit être *comprise* et *pouvoir être effectuée par la majorité des élèves*, d'où des exigences de simplicité, de clarté, etc. » (p. 65). L'importante place prise par les indications des enseignantes reflète, à mon avis, la recherche d'une bonne consigne. Les enseignantes, par un nombre conséquent d'instructions, tendent à la meilleure compréhension possible par leurs élèves, ce qui aurait ensuite pour conséquence l'autonomie lors du travail. En effet, si ceux-ci ont compris la tâche à réaliser, ils pourront, en principe, travailler seuls.

L'item « diffusion de désignations produites par un ou plusieurs élèves » ressort lui aussi. J'ai pu constater en regardant la leçon, puis en visionnant les extraits, que les élèves étaient mis à contribution lors de l'élaboration des consignes chez les trois enseignantes. Cela montre qu'ils ne sont pas passifs, mais que leur compréhension et leur curiosité sont travaillées.

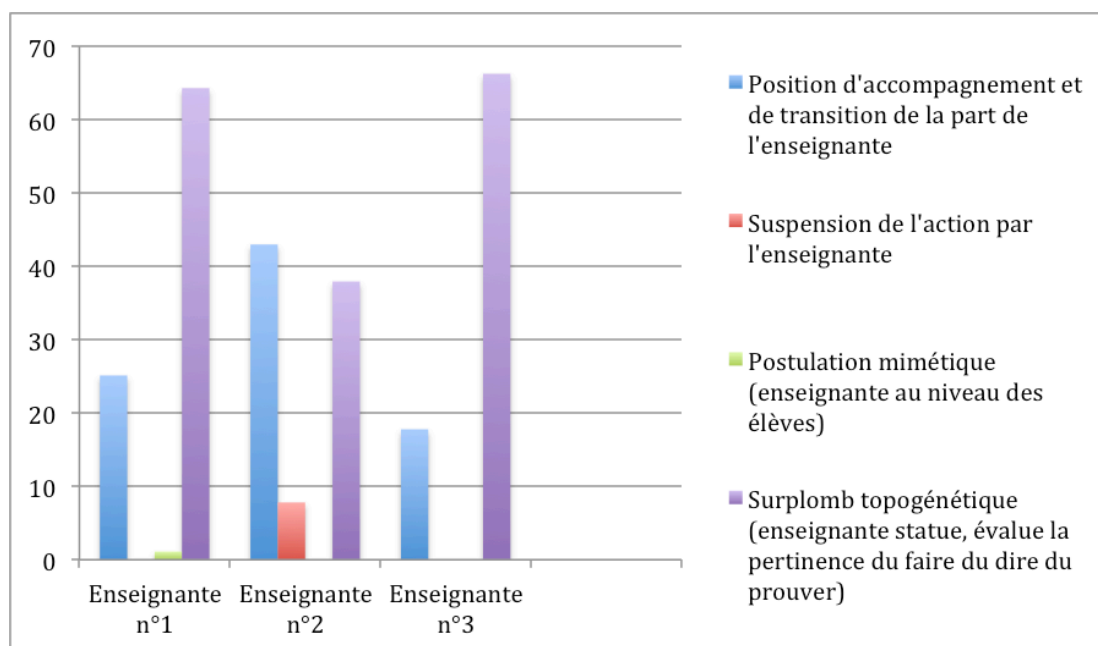


Figure 2 : Analyse de la topogénèse liée aux consignes

En ce qui concerne la topogénèse, les items « position d'accompagnement et de transition de la part de l'enseignante » et « surplomb topogénétique (enseignante statue, évalue la pertinence du faire du dire du prouver) » sont les plus importants. Cela permet de constater que les enseignantes rencontrées statuaient elles-mêmes sur la pertinence du savoir en construction. Les élèves ne statuaient en effet pas eux-mêmes, il ne s'agissait pas non plus de collaboration entre élèves et enseignantes.

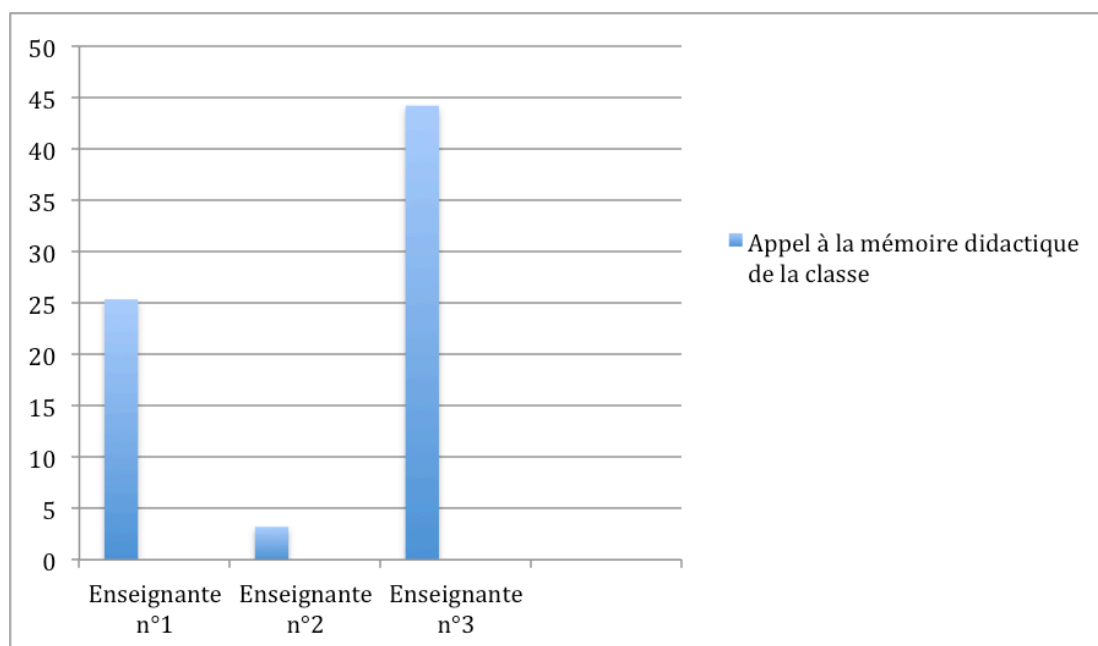


Figure 3 : Analyse de la chronogénèse liée aux consignes

Une des conclusions tirées de l'analyse de la mésogénèse expliquant que les élèves étaient mis à contribution lors des consignes se confirme lors de l'analyse de la chronogénèse. L'item « appel à la mémoire didactique de la classe » apparaît chez les trois enseignantes. Cela démontre que les élèves doivent réfléchir à des éléments travaillés précédemment afin d'expliquer eux-mêmes des composantes de la tâche à réaliser par exemple.

Analyse de la phase de mise au travail :

J'ai ensuite analysé la phase de mise au travail des élèves dans le nouvel atelier, ou les nouveaux ateliers pour une des enseignantes⁷. Afin de réaliser cela, j'ai décidé de débiter l'analyse dès le moment où tous les membres du groupe de travail étaient présents afin de réaliser l'atelier. Après cela, j'ai fait le choix d'observer une durée d'environ 5 minutes chez chaque enseignante, car après cela, il n'y avait à mon avis plus d'éléments marquants à analyser. J'ai décidé de travailler des extraits vidéo de durées similaires pour chaque enseignante afin d'avoir des résultats comparables.

⁷ Le tableau représentant les résultats de l'analyse de la phase de mise au travail à l'aide de l'outil se trouve à l'annexe n°6.

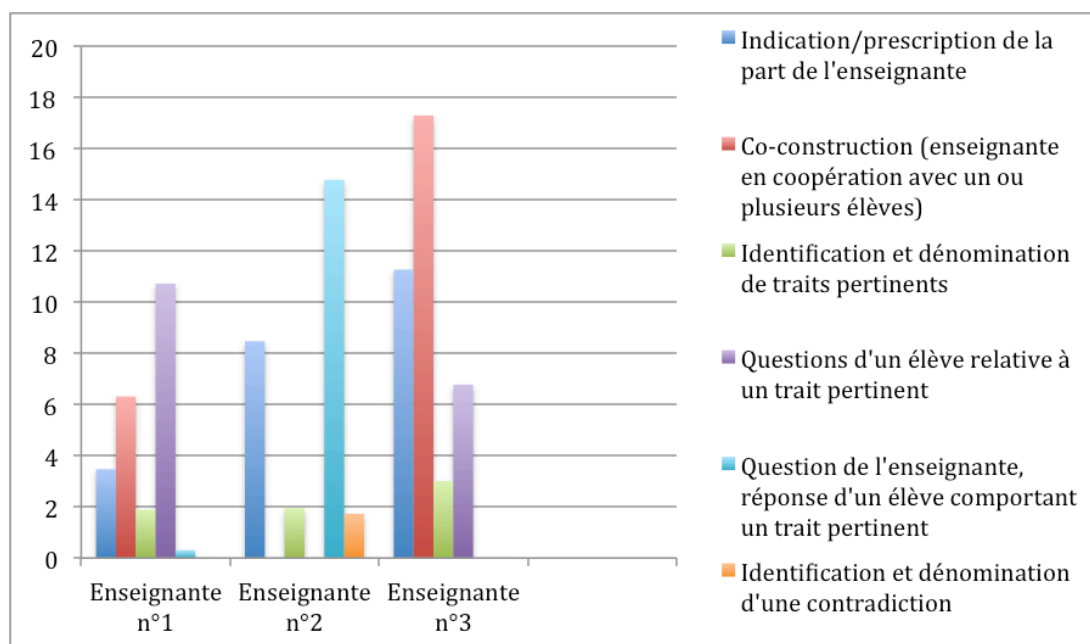


Figure 4 : Analyse de la mésogénèse liée à la mise au travail

Concernant la mésogénèse, il apparaît ici que l'item « questions d'un élève relative à un trait pertinent » est prépondérant chez deux enseignantes et l'item « question de l'enseignante, réponse d'un élève comportant un trait pertinent » est dominant chez la troisième professionnelle rencontrée. Cela démontre que les interactions entre élèves et enseignantes étaient généralement liées à des questions et remarques concernant la tâche à effectuer. Les élèves avaient ainsi parfois besoin d'aide relativement au contenu de la tâche. Ils manifestaient souvent cela directement en levant la main par exemple.

Conformément à ce qui précède, les items « indication/prescription de la part de l'enseignante » et « co-construction (enseignante en coopération avec un ou plusieurs élèves) » apparaissent également de manière importante. Cela illustre la réponse des enseignantes aux interrogations des élèves. Tantôt, celles-ci statuaient directement, tantôt elles relançaient les élèves dans leur travail afin qu'ils soient en mesure de statuer eux-mêmes pour répondre à leurs interrogations.

Chez les trois enseignantes, les questions étaient majoritairement en lien avec le contenu de la tâche à effectuer, mais diverses questions relatives au matériel ou à l'entrée dans la tâche ont tout de même été posées. Comme expliqué précédemment, l'item « co-construction (enseignante en coopération avec un ou plusieurs élèves) » apparaît de manière dominante chez l'enseignante n3. En se penchant sur le contenu du nouvel atelier de cette enseignante, il s'avère qu'il contenait différentes catégories de nouvelles cartes, ainsi qu'un cahier

spécifique à utiliser. Les élèves ont donc posé différentes questions aux enseignantes en lien avec ce matériel.

Néanmoins, le temps occupé par ces questions (environ 25% de la leçon pour les deux premières enseignantes, environ 40% pour la troisième d'entre elles) ne représente même pas la moitié du temps total des leçons. Cela indique que les élèves travaillaient de manière autonome la majorité du temps, ce qui est probablement le résultat de consignes exhaustives complétées par des exemples pour la totalité des professionnelles rencontrées.

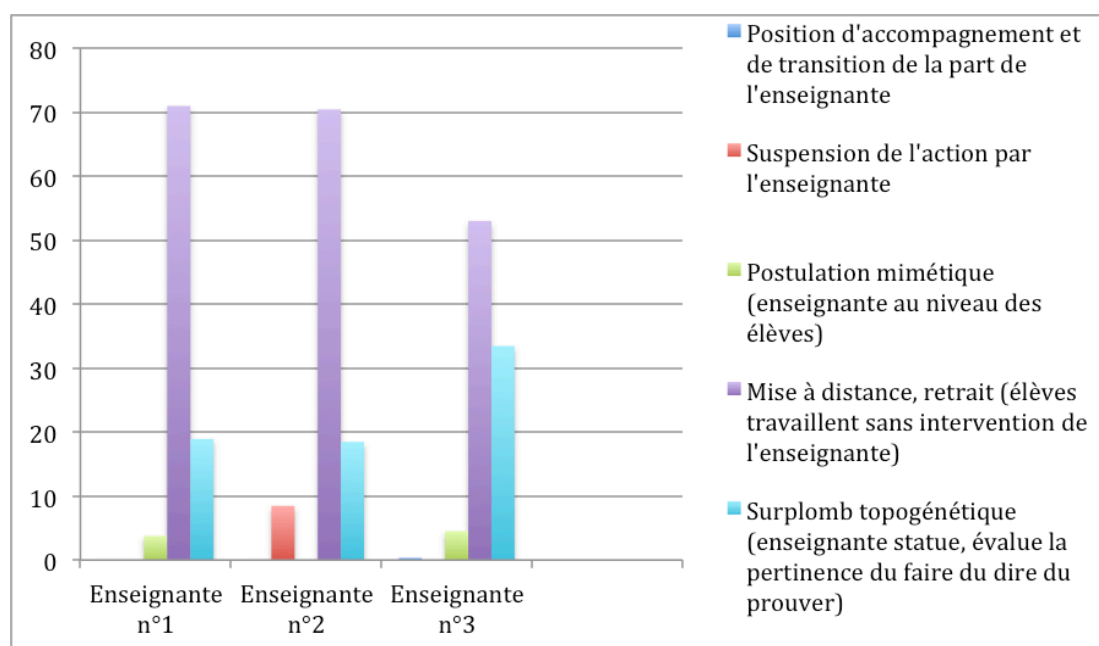


Figure 5 : Analyse de la topogénèse liée à la mise au travail

Dans la topogénèse, l'item « mise à distance, retrait (élèves travaillent sans intervention de l'enseignante) » est le plus important chez toutes les enseignantes. Cela démontre clairement l'autonomie des élèves, qui travaillent seuls et permettaient aux enseignantes de se mettre en retrait.

L'item « surplomb topogénétique (enseignante statue, évalue la pertinence du faire du dire du prouver) » apparaît en deuxième position. Cela est, à mon avis, directement en lien avec les questions des élèves relativement à l'entrée dans la tâche ainsi qu'au contenu de celle-ci. En répondant aux questions, ou même en corrigeant rapidement le travail des élèves, les enseignantes ont statué sur la tâche, évalué le travail des élèves.

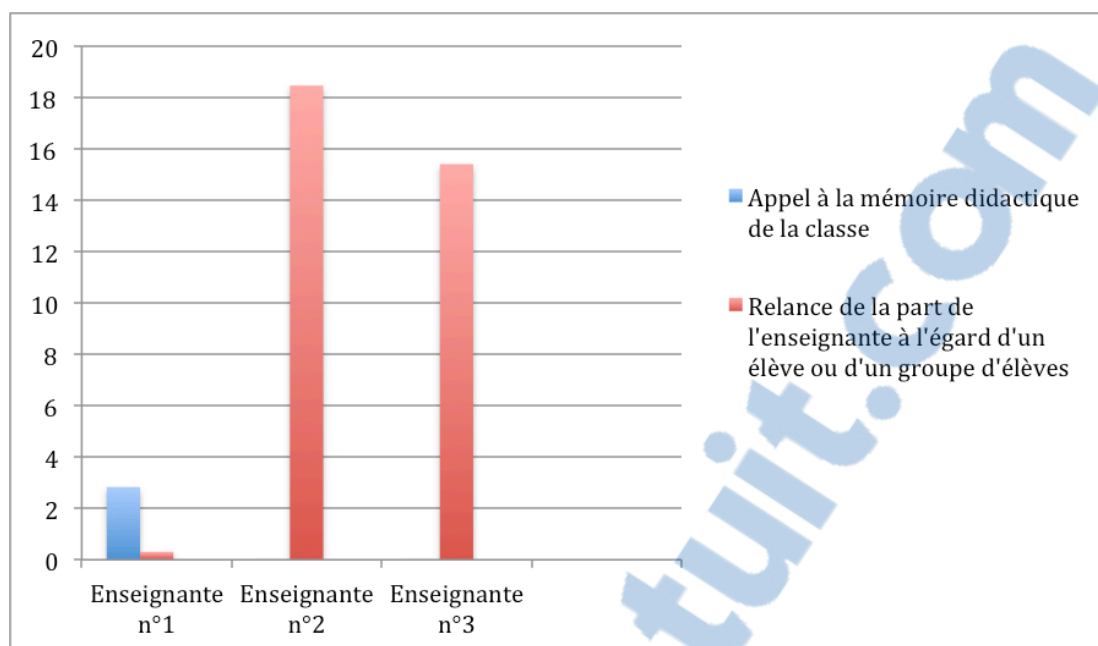


Figure 6 : Analyse de la chronogénèse liée à la mise au travail

À propos de la chronogénèse, l'item « relance de la part de l'enseignante à l'égard d'un élève ou d'un groupe d'élèves » apparaît comme extrêmement important. Cela montre que beaucoup d'interactions entre les élèves et les enseignantes étaient motivées par un besoin de relance de la part des élèves, que ceux-ci avaient besoin d'un peu d'aide afin de poursuivre la tâche. Cela confirme les explications de Theurelle-Stein et Barth (2017) au sujet de l'étayage, qui développent l'idée d' « une construction de dispositifs d'aide qui ont pour but de guider l'élève, l'amener à résoudre des problèmes seul » (p. 135). Les enseignantes doivent, au début de la réalisation de la tâche, relancer les élèves dans leur travail, leur mettre à disposition des références.

Dans le but d'arriver ensuite à une autonomie totale de la part des élèves, les enseignantes feront certainement disparaître certaines de ces aides de manière progressive. Cela fait référence à la définition de Meirieu (2004) citée précédemment dans ce travail : « [l]'autonomie est un " principe régulateur " de l'action pédagogique qui suppose l'articulation étroite d'un processus d'étayage et de désétayage » (p. 96).

Conclusion de l'analyse des leçons filmées chez les enseignantes :

L'analyse de la phase des consignes a permis de constater le nombre important d'indications, de consignes de la part des enseignantes, qui occupaient elles-mêmes une posture d'adultes de référence et étaient dans un certain surplomb vis-à-vis des élèves.

L'analyse de la mise au travail a, quant à elle, permis de constater une réelle autonomie des élèves. Néanmoins, chez chaque enseignante, ils ont posé des questions tout en travaillant.

En conclusion, un nombre conséquent d'instructions de la part des enseignantes a, à mon avis, mené à une autonomie évidente de la part des élèves, même si ceux-ci ont tout de même eu besoin d'aide. Ces observations font écho aux écrits de Lahire (2001), qui expliquent que l'autonomie repose sur une transparence : une explicitation des consignes dans ce cas-là ; une objectivation du travail : l'identification de notions connues qui sont à travailler par le biais de l'atelier chez ces enseignantes ; ainsi qu'une publicisation : la présence de supports visibles pour l'élève : par exemple la présence de références pour la réalisation de la tâche présentée par ces professionnelles de l'enseignement.

2.2.2 Analyse du discours des enseignantes rencontrées

Condensation des données à l'aide du guide d'entretien.

Les entretiens ont tous duré environ 40 minutes, les informations recueillies étaient nombreuses. J'ai donc décidé d'analyser les données en lien avec mon guide d'entretien, présenté précédemment dans ce travail. J'ai ajouté à celles-ci deux catégories.

La première englobe les « constats spontanés de l'enseignante en observant sa propre pratique », néanmoins je ne retiendrai dans cette catégorie que les éléments ayant une importance certaine pour mon travail. De nombreux apports ont été effectués par les enseignantes, mais il me serait impossible de tous les analyser. La dernière catégorie est liée à une thématique venue spontanément lors des entretiens : la présence ou non d'éléments prévus afin de faciliter l'autonomie des élèves lors de la mise au travail.

Afin d'analyser le discours des enseignantes rencontrées, j'ai commencé par condenser les données recueillies en utilisant le code couleur suivant :

- **Constats spontanés de l'enseignante en observant sa propre pratique.**
- **But recherché par la réalisation du travail en ateliers au cycle 2.**
- **Apports du travail en ateliers au cycle 2.**
- **Autonomie des élèves lors de la réalisation de travail en ateliers au cycle 2.**
- **Préparations (matériel didactique, consignes) nécessaires à la réalisation du travail en ateliers.**
- **Présence ou non d'éléments prévus afin de faciliter l'autonomie des élèves lors de la mise au travail.**

Analyse du discours des enseignantes.

J'ai analysé le discours des enseignantes en me basant directement sur les catégories ci-dessus. J'ai néanmoins associé les catégories « autonomie des élèves lors de la réalisation du travail en ateliers au cycle 2 » et « présence ou non d'éléments prévus afin de faciliter l'autonomie des élèves lors de la mise au travail » afin d'effectuer une analyse sur le thème de l'autonomie de manière globale.

Les « constats spontanés de l'enseignante en observant sa propre pratique » ne sont pas analysés directement, mais constituent un apport aux différentes catégories.

Analyse du but recherché par la réalisation du travail en ateliers au cycle 2 :

Les buts recherchés par la réalisation du travail en ateliers qui ont été abordés par les enseignantes sont, à mon avis, de deux natures différentes.

Tout d'abord, la majorité des enseignantes ont abordé un but lié à l'apprentissage de l'élève, à sa motivation également. Comme le déclare l'enseignante n°1 :

« moi je suis convaincue que plus on est investi / plus on a envie d'apprendre / mieux on apprend » (E1, L.79).

La définition de cette enseignante évoque une méthode d'apprentissage dans laquelle un élève actif dans la tâche, intéressé par celle-ci, apprendra réellement des notions. Cela renvoie aux écrits de Devries et Ledoux (1997) concernant la pédagogie constructiviste. Celles-ci la définissent comme une pédagogie « visant en particulier à :

1. susciter l'intérêt de l'enfant.
2. favoriser l'expérimentation, avec ses nécessaires essais et erreurs.
3. renforcer la coopération entre adultes et enfants, et entre enfants » (p. 65).

Le lien entre cette définition et l'explication de l'enseignante confirmerait alors que le travail en ateliers, du moins dans sa classe, est une méthode de travail constructiviste. L'enseignante n°3 confirme que cette méthode de travail permet un investissement important de la part de l'élève. Elle ajoute que l'âge des élèves et la quantité de travail lié à celui-ci n'ont pas d'impact sur l'efficacité de la méthode :

« j'ai décidé de faire ça comme ça / même si j'ai des grands // il y a beaucoup d'a priori / les gens se disent : « oui, mais avec les grands / c'est plutôt avec les petits / avec les grands on ne peut pas trop / il y a trop de masse de travail », mais moi je ne trouve pas

/// je trouve au contraire qu'avec les grands / c'est bien aussi de travailler ça / ils sont plus concentrés et ça rentre mieux la matière en jouant comme ça » (E3, L.112).

Son discours souligne un élément important : le travail en ateliers est une méthode de travail reconnue dans les petits degrés d'enseignement, au cycle 1. Cela avait été confirmé par Madame Stampbach Aebischer, directrice-adjointe du cycle 1 pour le Secteur Sud de la ville de La Chaux-de-Fonds dans son email le 30.08.2018 : « [l]e travail en ateliers est appliqué par une majorité des enseignant-e-s de 1^{er}2^e ». L'enseignante n°3 explique que cette méthode de travail n'a pas encore convaincu tous les professionnels travaillant avec des élèves plus âgés, comme au cycle 2. Cela nous avait été expliqué par Monsieur Vermot, directeur-adjoint du cycle 2 pour le Secteur Sud de la ville de La Chaux-de-Fonds dans son email datant du 18.09.2018 : « [d]ans tous les cas, sur l'ensemble de la semaine, nous constatons que les enseignants ne travaillent pas prioritairement par ateliers ». Néanmoins, elle précise être elle-même convaincue par ce type de travail au cycle 2, comme le démontrent également les discours des autres enseignantes rencontrées. L'enseignante n°2 ajoute finalement :

« ça permet aussi de travailler voilà pour les visuels les kinesthésiques et les auditifs (...) ça permet de travailler aussi tous les canaux » (E2, L.96).

Par le biais de cette phrase, cette enseignante précise que, grâce au travail en ateliers, elle peut espérer faire travailler tous les élèves malgré leurs différences.

Le second but recherché par les enseignantes qui choisissent le travail en ateliers au cycle 2 est un aspect pratique : les corrections réalisées par les enseignants. L'enseignante n°2 explique :

« ça permet d'avoir moins de corrections parce-qu'en 7-8 les corrections / si on fait que du travail sur fiches (...) on fait que ça / franchement on fait que ça tout le temps » (E2, L.93 et 96).

On comprend alors que, par la réalisation d'ateliers, l'enseignant peut espérer diminuer le nombre de corrections à effectuer une fois les cours terminés. Le travail sur fiche, lui, ne disparaîtra pas totalement. Il diminuera néanmoins au profit de cartes, plateaux de jeux, et ainsi de suite.

Analyse des apports du travail en ateliers au cycle 2 :

Les apports du travail en ateliers au cycle 2 sont, d'après les enseignantes rencontrées, multiples et en lien direct avec les buts de ce travail. En effet, j'ai pu observer lors de

l'analyse des entretiens avec les enseignantes que des buts liés à cette pratique tels que la motivation ou l'implication se retrouvent directement dans les apports, ce qui prouve que cette méthode est très positive selon elles. L'enseignante n°3 affirme :

« moi ça englobe vraiment pas mal de choses là-dessus / l'entraide / la communication / le travail par jeux / donc il y a quand même de l'amusement sans franchement s'en rendre compte » (E3, L.114).

L'enseignante n°1 complète cette liste d'apports :

« il y a tellement de choses (...) l'autonomie se développe beaucoup / ils arrivent aussi à faire plusieurs tâches en même temps quand on donne les consignes (...) ils apprennent à collaborer / ils apprennent à perdre / à faire des concessions / il y a aussi le social par rapport à ça » (E1, L.87).

La liste conséquente d'apports citée par les enseignantes prouve que la méthode est, selon elles, très complète et bénéfique pour les élèves. Celle-ci confirme la citation de Godenir et Descy (1995), qui expliquent : « [q]u'il s'agisse des compétences langagières, de la socialisation ou de l'investissement de l'enfant dans l'activité, l'organisation d'une classe en ateliers constitue indéniablement une pratique éducative intéressante » (p. 16). En effet, les apports cités par les auteurs font directement écho aux apports cités par les professionnelles rencontrées. L'enseignante n°2 réalise également un constat important lié au bien-être des élèves :

« c'est franchement plus motivant pour les élèves que de faire 36'000 fiches » (E2, L.93).

Même si l'enseignante ne le dit pas, je pense qu'elle fait ici référence à la nature du travail effectué, qui prenait plutôt la forme de jeux ou autres. Cela est, selon elle, un élément motivant pour les élèves. En effet, les trois enseignantes ont constaté que le fait de jouer, collaborer, varier les supports peut s'avérer très motivant pour les élèves. La motivation des élèves est, selon moi, un facteur dominant. En effet, un élève motivé sera, en principe, réellement investi dans la tâche à réaliser. L'enseignante n°1 a finalement souligné de manière spontanée la réussite de cette méthode de travail dans sa classe :

« finalement ça me reconforte dans ma méthode de travail parce que là on fait un truc qui est un peu nouveau avec ces équivalences de fractions qui est pas encore au point /, mais du coup ça me permet d'être moi toute seule avec 3 élèves et de bien voir qui réfléchit comment / alors que si on faisait un exercice en plénum / ben c'est moi toute seule /, mais avec 18 en même temps » (E1, L.55).

L'enseignante n°1 souligne un élément fondamental lié au (socio-)constructivisme. En effet, cette pédagogie active implique des essais et erreurs de la part des élèves puis, si possible, une modification du raisonnement et des valeurs. La possibilité de pouvoir observer la réflexion de ses élèves est, pour cette enseignante, un énorme avantage. Je pense également que ces observations permettent de constater l'avancée de l'apprentissage des élèves, l'évolution de leur raisonnement, ce qui n'est pas possible si l'on corrige uniquement un travail terminé.

Analyse des préparations (matériel didactique, consignes) nécessaires à la réalisation du travail en ateliers :

Les trois enseignantes se sont accordées sur l'importance de la préparation, que celle-ci soit matérielle ou uniquement organisationnelle, demandée par la réalisation de travail en ateliers. L'enseignante n°2 affirme :

« il faut beaucoup anticiper // anticiper les groupes anticiper les tournus (...) et par rapport aux objectifs qui sont travaillés on trouve pas forcément donc ça demande aussi du travail de création » (E2, L.124).

Cela rappelle la définition de Pierret-Hannecart et Pierret (2006), selon laquelle l'enseignant a besoin d'imaginer la constitution des groupes d'élèves, l'aménagement de la classe, les règles explicitées aux élèves en début de leçons ainsi que d'autres éléments. D'après les auteurs, les règles explicitées doivent être anticipées. J'ai donc demandé aux enseignantes de réfléchir à ce sujet. L'enseignante n°3 a déclaré spontanément :

« si j'avais juste /// donné par exemple le titre des questions / ils seraient venus vers moi directement après / ils ne seraient pas autonomes / donc j'ai fait exprès de prendre les exemples et de les noter au tableau pour qu'ils puissent s'y référer si jamais » (E3, L.8).

Elle explique qu'elle décortique volontairement les ateliers au moment des consignes, qu'elle effectue des exemples et qu'elle prépare des références dans le but que les élèves puissent, ensuite, travailler de manière autonome. L'importance de cette phase est donc dominante. Il paraît alors impératif que les élèves soient attentifs, afin d'intégrer les explications communiquées. L'enseignante n°3 mentionne la concentration observée auprès de ses élèves lors des consignes relatives aux ateliers :

« je trouve quand même plus attractif d'expliquer un atelier avec ces couleurs (...) ils sont plus attentifs / ils savent qu'ils vont devoir bouger » (E3, L.136).

Elle explique que, d'après elle, l'aspect attrayant des ateliers permet d'augmenter l'attention des élèves lors des consignes. Zakhartchouk (2000) souligne lui aussi l'importance « d'inciter les élèves à “ porter leur attention ” sur ces consignes » (p. 71). Néanmoins, l'enseignante n°2 a dévoilé spontanément :

« alors certains pour forcer d'être attentifs et là je cible un peu les élèves » (E2, L.39).

Elle démontre dans cette explication, citée lors de l'analyse en autoconfrontation, qu'il n'y a pas de miracle relatif à l'attention des élèves lors des consignes, il faut parfois les amener à rester attentifs. Il est effectivement nécessaire que les élèves soient très attentifs lors des consignes si l'on veut qu'ils puissent ensuite effectuer la tâche demandée de manière autonome. L'enseignante n°1 illustre parfaitement cela :

« ils ont la phase de consignes où ils donnent tout ce qu'ils peuvent (...) après ils ont 10 minutes où ils travaillent et puis finalement la concentration elle n'est pas demandée de la même manière / ils ne s'en rendent même pas compte qu'ils doivent réfléchir » (E1, L.97).

Analyse du thème de l'autonomie des élèves lors de la réalisation de travail en ateliers au cycle 2 :

Les enseignantes ont toutes déclaré permettre à leurs élèves l'accès à diverses références afin de travailler de manière autonome. J'ai, à partir de leurs déclarations, pu observer deux types de références. Le premier type a été évoqué par l'enseignante n°2 :

« avec l'atelier il y a aussi une fiche explicative » (E2, L.24).

Ce type de référence est directement lié à l'atelier puisqu'il s'agit d'une fiche présentant les notions travaillées dans l'atelier. L'enseignante n°1 présente, elle, le second type de référence :

« ils ont dictionnaire / Bescherelle /// ils ont vraiment accès à tout / certains ont des tablettes qu'on peut utiliser pour aller chercher différentes choses » (E1, L.109).

Il s'agit ici de références générales, pouvant être utilisées pour de nombreux travaux. Le principe des deux types de références est de permettre aux élèves de chercher eux-mêmes la solution sans pour autant devoir demander une autorisation pour cela auprès de leur enseignante. Celles-ci contribuent à la recherche d'une autonomie des élèves par les enseignantes. Concernant l'analyse de cette autonomie, l'enseignante n°1 analyse la situation dans sa classe :

« ils savent très bien qu'il y a les consignes au départ et puis après il y a 5 postes et que moi je ne peux pas être à 5 postes en même temps // si je suis à un poste / ça veut dire que les 4 autres doivent être autonomes » (E1, L.91).

Elle souligne ici l'aspect fondamental des consignes dans la recherche de l'autonomie, ainsi que l'importance de la pratique des ateliers sur le long terme. En effet, à force de pratiquer ce type de travail, les élèves devraient connaître son déroulement et les exigences y relatives. Cela fait référence aux écrits de Godenir et Descy (1995) : « [ê]tre autonome dans une classe-ateliers suppose que l'on a compris et intégré les règles d'organisation tant du point de vue matériel (utilisation de l'espace, gestion du temps, repère des objets, contraintes d'utilisation,...) que relationnel » (p. 54).

En ce qui concerne la gestion du travail des enseignantes durant ces phases d'autonomie, l'enseignante n°2 a déclaré de manière spontanée :

« ça dépend comment je juge la difficulté de l'atelier // là je suis restée (...) parce qu'il y a beaucoup d'informations en même temps » (E2, L.75).

Elle admet que, malgré l'autonomie souhaitée des élèves, il est parfois nécessaire de rester à proximité d'un nouvel atelier travaillé afin de pouvoir relancer les élèves dans leur travail au besoin.

2.2.3 Analyse et interprétation de la corrélation entre le contenu des extraits vidéo et le discours des enseignantes rencontrées

Suite à la présentation de l'analyse effectuée, j'ai comparé l'analyse globale des extraits vidéo avec le discours des enseignantes rencontrées.

Pour débiter, en ce qui concerne les consignes, les extraits vidéo ont permis d'observer un nombre important d'indications, de consignes de la part des enseignantes. Cela ressort également dans le discours des enseignantes. Elles ont, toutes les trois, expliqué décortiquer les consignes en utilisant de nombreux exemples ainsi que des références afin de permettre la compréhension des élèves. La réalisation d'exemples permet d'expliquer l'importance de l'appel à la mémoire didactique observé chez les trois enseignantes. À propos de l'analyse de la topogénèse liée aux consignes, j'ai constaté que les enseignantes statuaient elles-mêmes sur la pertinence du savoir en construction. Cela n'a pas été explicité dans le discours des enseignantes. Néanmoins, je pense que la phase des consignes nécessite réellement ce surplomb topogénétique, puisqu'il permet aux

enseignantes de s'assurer que les élèves ont toutes les informations nécessaires avant de se mettre au travail.

Puis, concernant la phase de mise au travail, il est important de souligner que les interactions entre les enseignantes et leurs élèves étaient observables uniquement pour le nouvel atelier, ou les nouveaux ateliers pour l'enseignante n°2. En effet, les enseignantes se sont mises à distance des autres ateliers afin de laisser travailler les élèves de manière autonome. Dans l'analyse de la mise au travail dans les nouveaux ateliers, diverses interactions telles que la co-construction, des indications de la part des enseignantes et ainsi de suite ont été observées. Les enseignantes ont déclaré avoir, à différents moments, aidé les élèves dans leur travail. Il y a donc une correspondance entre l'analyse des vidéos et le discours des enseignantes. Puis, relativement à la posture des enseignantes, une mise à distance certaine a été constatée chez toutes les professionnelles rencontrées. Celle-ci a été illustrée par les propos des enseignantes qui ont constaté une réelle autonomie de la part de leurs élèves. Il reste néanmoins important de souligner que cette autonomie n'était pas totale, puisqu'elle était interrompue par diverses interrogations des élèves, ou remarques de la part des enseignantes. Pour terminer, de nombreuses relances de la part des enseignantes ont été observées dans la chronogénèse de l'analyse vidéo. Cela fait référence aux interactions ayant suspendu les moments d'autonomie.

De manière globale, les deux types d'analyse ont été, à mon avis, très complémentaires. En effet, les constats effectués ont pu être mis en référence, ce qui démontre un réel recul de la part des enseignantes, qui ont analysé leur pratique de manière objective.

Conclusion

Afin de clore mon travail, il me paraît pertinent de rappeler les objectifs de cette recherche.

Ces objectifs étaient d'analyser si :

- Les élèves qui travaillent dans des classes avec ateliers développent des capacités d'autonomie.
- Le fait d'effectuer du travail en ateliers rend les élèves actifs, leur permet de se sentir impliqués dans leur travail.
- Le fait de pouvoir choisir des ateliers est un facteur motivant pour les élèves.
- L'expérience de savoir qu'il sera « seul » pour travailler dans les ateliers conduit l'élève à être attentif lors de l'émission des consignes.

En ce qui concerne mon premier objectif, l'analyse de la topogénèse lors de la mise au travail a souligné une mise à distance des enseignantes. Celle-ci était interrompue par différentes interrogations ou besoins de relance de la part des élèves. Cependant, l'importance de cette mise en retrait permet de répondre favorablement à cet objectif : les élèves observés dans les classes de ses enseignantes ont réellement développé des capacités d'autonomie.

À propos de mon deuxième objectif, il me paraît compliqué de réellement mesurer l'implication des élèves lors de leur travail. Néanmoins, les enseignantes ont, lors de l'entretien semi-directif, insisté sur les apports du travail en ateliers concernant la motivation et l'implication des élèves. De plus, les élèves observés faisaient preuve d'autonomie tout en travaillant dans les nouveaux ateliers, ce qui démontre indirectement qu'ils étaient impliqués dans les tâches à effectuer.

Relativement à mon troisième objectif, il est également difficile d'évaluer la motivation des élèves par le biais d'observations. Cependant, comme exprimé précédemment, les enseignantes ont, toutes les trois, souligné le facteur dominant de la motivation lors du travail en ateliers. Elles ont également précisé que cet apport les avait, en partie, motivées à appliquer cette méthode de travail dans leurs classes.

Pour ce qui est de mon dernier objectif, une enseignante a expliqué qu'en sachant qu'ils devraient ensuite travailler seuls dans un atelier, les élèves se concentraient énormément durant les explications. Ce propos a été confirmé lors de l'analyse de la mésogénèse liée à la phase des consignes. En effet, de nombreuses prises de paroles ont été observées chez

les élèves des trois enseignantes filmées. Bien que les professionnelles aient toutes donné de nombreuses indications, les élèves participaient réellement en répondant aux questions ou en exprimant de nouvelles interrogations. Je pense que ce type de résultat est lié à une pratique régulière des ateliers en classe. En effet, les élèves sont habitués à ce fonctionnement, ils savent donc qu'ils devront travailler seuls dans les ateliers, car leur enseignante ne pourra pas aider tout le monde en même temps. Je pense que cette connaissance du travail en ateliers les amène à être davantage attentifs lors de l'émission des consignes.

Finalement, ma question de recherche était : comment une organisation de la classe en ateliers au cycle 2 favorise-t-elle l'autonomie de l'élève ?

Grâce à ma récolte de données, j'ai pu observer que différents facteurs tendaient à favoriser l'autonomie des élèves dans cette méthode de travail. Pour commencer, la communication de consignes claires et complètes enrichies par des exemples permet aux élèves d'avoir tous les outils nécessaires pour travailler ensuite seuls. Cette importance des consignes a été soulignée par les enseignantes. Elle a également été observée de par le nombre dominant d'indications et de co-constructions durant cette phase. En effet, il était observable que les consignes étaient extrêmement développées et que les ateliers étaient décortiqués à l'aide d'exemples. Ensuite, les enseignantes ont mentionné la présence de différentes sortes de références dans les ateliers. Grâce à celles-ci, les élèves peuvent chercher eux-mêmes les solutions à leurs problèmes. Je pense que ces deux points sont fondamentaux afin de permettre aux élèves d'être autonomes lors du travail en ateliers.

Malgré un important dispositif prévu afin que les élèves puissent travailler seuls, les enseignantes ont expliqué rester souvent à proximité d'un nouvel atelier lors de sa mise en oeuvre. Ainsi, elles affirment pouvoir relancer les élèves dans leur travail, surtout lorsque le nouveau poste nécessite l'utilisation d'un matériel conséquent. Je pense que, même si l'autonomie est une finalité, il est effectivement pertinent d'aider rapidement les élèves lors de la découverte d'une tâche, surtout s'il agit d'un problème lié au matériel. Ainsi, ils pourront s'atteler à la suite du travail et réellement travailler les notions visées. Dans une perspective de désétayage visant à une autonomie plus importante de l'élève, les enseignantes pourront certainement se placer plus loin de l'atelier lors des prochaines leçons.

Les données récoltées m'ont permis d'obtenir les informations nécessaires afin d'effectuer des liens entre les ateliers au cycle 2 et l'autonomie. Les analyses effectuées concernant les

extraits et le discours des trois enseignantes m'ont convaincue de la pertinence de cette méthode de travail au cycle 2. J'ai eu la chance d'observer des élèves autonomes et motivés à travailler, mais également de rencontrer des professionnelles persuadées des apports liés à leur méthode de travail.

Difficulté rencontrée :

Durant cette recherche, j'ai été confrontée à la difficulté de travailler avec une analyse utilisant deux types de récolte de données différentes. En effet, j'ai réalisé qu'il était parfois compliqué de travailler avec énormément de données, puis de les confronter sans en oublier. De plus, face à un nombre important d'informations, j'ai dû effectuer des choix, car il n'était pas possible de tout analyser. J'ai alors dû mettre de côté beaucoup d'observations, ainsi que des éléments très pertinents communiqués par les enseignantes.

Lien à la pratique professionnelle :

Relativement à ma pratique professionnelle, j'ai été convaincue par les avantages du travail en ateliers au cycle 2. Lors des visites dans les classes des professionnelles rencontrées, j'ai eu la chance de réaliser qu'il était possible de trouver de nombreuses approches pour travailler de mêmes notions. Grâce à cela, il est possible de proposer des tâches adaptées aux différences des élèves, ce qui n'est pas toujours facile autrement.

Proposition d'élargissement à la réflexion :

Comme expliqué précédemment, j'ai dû renoncer à analyser un grand nombre de données. Dans la perspective d'une suite à ce travail, je pense qu'il serait intéressant d'effectuer des recherches concernant le lien entre le travail en ateliers et les disciplines effectuées. En effet, les enseignantes m'ont expliqué que les préparations liées à certaines disciplines étaient parfois plus compliquées. Je pense qu'il serait également pertinent de réfléchir aux possibilités de différenciation liées au travail en ateliers. Finalement, je serais très intéressée à travailler sur la perception qu'ont les parents de cette méthode de travail, ainsi que sur celle des élèves.

Références bibliographiques

- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrilliart, L. & GROUM-F. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer la revue française de médecine générale*, 84, 142-145.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, Vol. 26 (2), 1-18.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Caron, A. (2011). *Être attentif, c'est bien... Persister c'est mieux !*. Montréal : Chenelière Education.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 1-9.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Crahay, M. & Delhaxhe, A. (1988). *Agir avec les rouleaux. Agir avec l'eau*. Bruxelles : Editions Labor.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Devries, R. & Ledoux, A. (1997). L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif. *Revue française de pédagogie*, 119, 57-72.
- Dieng, S.-A. (2000). *Épargne, crédit et migration : le comportement financier des migrants maliens et sénégalais en France*. Thèse de Doctorat en sciences économiques, Université Lumière Lyon 2.
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Education.
- Godenir, A. & Descy, P. (1995). *Agir en ateliers*. Bruxelles : Editions Labor.
- Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- Morandi, F. (2005). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Sejer ex Editions Nathan.

- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Montrouge : ESF éditeur.
- Pierret-Hannecart, M. & Pierret, P. (2006). *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Pourtois, J.-P. (1993). Huberman (A. Michael) et Miles (B. Matthew) – Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes. *Revue française de pédagogie*, 105, 132-134.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Robert, P., Rey, A. & Rey-Debove, J. (2014). *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ?. *Recherches qualitatives, hors série « Les actes »*, 99-111.
- Schneuwly, B. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.). *Revue française de pédagogie*, 16, 174-177.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves ; les phénomènes qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.). *Agir Ensemble*. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe (pp. 51-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Theurelle-Stein, D. & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 95, 129-151.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Les outils d'enseignement du français*, 22, 61-81.

Annexes :

Annexe 1 : Échange d'emails avec Madame Aude Stampbach Aebischer

Échanges datant du 30.08.2018.



Schaad Léa

jeu. 30.08, 10:23

Aude.StampbachAebischer@ne.ch

↳ Répondre à tous | ▼

Bonjour Madame,

Je suis maintenant étudiante en 3e année à la HEP-BEJUNE et je réalise mon travail de Bachelor sur le travail en ateliers.

J'aurais une petite question à vous poser: pouvez-vous me confirmer que le travail en ateliers est appliqué par une majorité des enseignant(e)s en 1-2e HarmoS ?

Tout en vous remerciant pour l'attention que vous porterez à mon mail, je vous adresse mes meilleures salutations,

Léa Schaad



Stampbach Aebischer Aude <Aude.StampbachAebischer@ne.ch>

jeu. 30.08, 16:16

Schaad Léa

↳ Répondre à tous | ▼

Bonjour,

Merci pour votre courriel. Oui, je vous confirme que le travail *en ateliers* est appliqué par une majorité des enseignant-e-s de 1^e2^e.

Bonne chance pour votre travail de Bachelor et belle suite de journée !

Meilleures salutations

Aude Stampbach Aebischer

Aude Stampbach Aebischer
Directrice adjointe du cycle 1

Annexe 2 : Échange d'emails avec Monsieur Julien Vermot

Échanges datant du 13.09.2018 ainsi que du 18.09.2018.



Schaad Léa

jeu. 13.09, 19:25

julien.vermot@ne.ch <Julien.Vermot@ne.ch> ↵

↻ Répondre à tous | ▼

Bonjour Monsieur,

Je suis étudiante en 3e année à la HEP-BEJUNE et je réalise mon travail de Bachelor sur le travail en ateliers.

C'est dans ce cadre-là que j'aurais quelques questions à vous poser.

- Y a-t-il, dans votre effectif, des enseignant-e-s du cycle 2 travaillant par ateliers ? Si oui, y en a-t-il beaucoup (par rapport à votre effectif général) ?

- De quelle manière travaillent les autres enseignant-e-s que vous supervisez ? S'agit-il, selon vous, d'une pédagogie clairement définie (transmissive, constructiviste ou autre) ou plutôt d'un mélange de différentes pratiques ?

Tout en vous remerciant pour l'attention que vous porterez à mon mail, je vous adresse, Monsieur, mes meilleures salutations,

Léa Schaad



Vermot Julien <Julien.Vermot@ne.ch>

mar. 18.09, 18:19

↻ | ▼

Bonjour Madame,

Il m'est hélas difficile de répondre avec exactitude à votre question concernant les enseignant-e-s du cycle 2 travaillant par ateliers. Il est néanmoins certain que plusieurs d'entre eux animent quelques leçons par semaine en ateliers avec un tournus dans les différentes activités sur une ou deux leçons. Les ordinateurs sont parfois utilisés à ce moment-là afin de permettre à l'ensemble des élèves de travailler sur cet outil numérique et aborder des notions en lien avec les MITIC. Dans tous les cas, sur l'ensemble de la semaine, nous constatons que les enseignants ne travaillent pas prioritairement par ateliers.

Concernant votre deuxième question, je constate qu'il y a une tendance chez les enseignants à privilégier la recherche-découverte afin de laisser les élèves consulter différentes sources et expérimenter plusieurs stratégies de résolution de problèmes. La pédagogie dite transmissive n'est bien entendu pas abandonnée et il est vrai qu'il y a souvent un mélange de différentes pratiques qui est observé.

En restant à disposition pour tout complément d'information, je vous adresse, Madame, mes plus cordiales salutations.

Julien Vermot

Annexe 3 : Demande d'autorisation vidéo à transmettre aux enseignantes contactées

Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE



Schaad Léa
lea.schaad@hep-bejune.ch
La Chaux-de-Fonds

La Chaux-de-Fonds, le 18.12.18

Aux parents des élèves fréquentant la classe de Mme XXX

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation d'enseignante à la HEP-BEJUNE, et pour la réalisation de mon travail de Bachelor, je dois enregistrer une ou plusieurs séquences d'enseignement en vidéo.

Ces enregistrements vidéo ne serviront exclusivement qu'à des fins de formation et de recherche dans le cadre de la HEP-BEJUNE.

L'anonymat sera garanti : les noms des élèves ainsi que toute référence à la classe et au lieu seront modifiés et/ou rendus anonymes.

Il n'y aura aucune publication d'extraits de ces enregistrements vidéo. Ceux-ci seront supprimés après utilisation.

Afin de pouvoir mener à bien ce projet, je vous remercie de bien vouloir compléter le talon ci-joint et le transmettre à Mme XXX par l'intermédiaire de votre enfant.

En restant à votre disposition pour tout complément d'information, je vous remercie de l'attention que vous allez porter à ce courrier.

Recevez, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Léa Schaad



Les parents ou représentants légaux de

élève dans la classe de Mme XXX, ont pris connaissance des modalités de l'observation décrite dans le courrier du 18.12.18 et acceptent que leur enfant soit filmé dans ce cadre.

Date : _____

Signature : _____

Annexe 4 : Outil « la structure fondamentale de l'action conjointe »

Cet outil a été développé par Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger (2007).

Structure fondamentale de l'action conjointe DÉFINIR / RÉGULER & GÉRER L'INCERTITUDE / DÉVOLUER / INSTITUER	
types de tâches	types de gestes techniques et d'action
CONSTRUCTION DE LA RÉFÉRENCE, INDICATION	I-MÉSOGÉNÈSE II-TOPOGÉNÈSE III-CHRONOGÉNÈSE
Gestion des territoires et des temporalités	
DÉNOMINATION, ORGANISATION DE L'ACTION CONJOINTE ET DE L'INTERACTION, INTÉGRATION DES OBJETS ANALYSE DE L'ACTION	
CONSTRUCTION DE LA RÉFÉRENCE, INDICATION	1. Dénomination / Désignation des objets du dispositif 1.1 Ostension (éléments verbaux, gestuels, matériels, graphiques) de la part de P 1.2 Diffusion de désignations produites par un ou plusieurs Els 2. Élaboration d'une règle d'action pour entrer dans la situation/ la tâche et pour la traiter (à propos du faire du dire du prouver) 2.1 Indication/prescription de la part de P 2.2 Co-construction (P en coopération avec un ou plus Els) 3. Dénomination/désignation de traits pertinents (à propos du faire du dire du prouver) 3.1 Identification et dénomination de TP - de la part de P - de la part de El(s) reprise/non reprise par P 3.2 questions d'un E relative à un TP → reprise/non reprise par P 3.3 questions de P → réponse d'un E comportant un TP → reprise/non reprise par P 4. Repérage d'une contradiction (à propos du faire du dire du prouver) 4.1 Identification et dénomination - de la part de P - de la part de El(s) → reprise/non reprise par P 4.2 Résonance sur une proposition contradictoire - provenant de El(s) → reprise / non reprise par P
Gestion des territoires et des temporalités	1. Gestion des phases de l'activité des Els 1.1 Position d'accompagnement et de transition - gestion individuelle (P avec E) - gestion collective (P avec Classe) 1.2 Suspension de l'action par P (El ou Classe sans P) 2. Gestion des positions topogénétiques de P (à propos du faire du dire du prouver) 2.1 Postulation mimétique (P au niveau de E ou Cl) 2.2 Mise à distance, retrait (Els, Cl travail sans intervention de P) 2.3 Surplomb topogénétique (P statue, évalue la pertinence du faire du dire du prouver) 2.4 Coalition (P instaure/ « joue avec » coalition entre E contre Cl ou Cl contre un E...)
Gestion des territoires et des temporalités	1. Gestion des temporalités: temps didactique de P/Temps d'apprentissage de la classe 1.1 Appel à la mémoire didactique (MD) de la classe - initié par P - diffusion par P d'un élément de MD évoqué par un ou plus Els 1.2 Anticipation / finalisation d'actions possibles: - par P - par Els / Cl relativement à une diffusion à la charge de P 1.3 Ralentissement /accélération de l'action - par P - par Els / Cl → reprise / pas reprise par P 1.4 Orientation de l'action - en fonction d'éléments nouveaux repérés par P - en fonction d'él. Nouveaux repérés par El(s) diffusés /pas diffusés par P 1.5 Repérage d'indices de fin d'activité - par P - par El(s) diffusés /pas diffusés par P 1.6 Déclarations d'avancées - par P dans un but d'institutionnalisation - par un ou plus E → reprise par P 1.7 Relance de la part de P à l'égard de un E ou la Cl entière
Gestion des territoires et des temporalités	INSTRUMENTS VERBAUX ET NON VERBAUX Usages des pronoms, marqueurs oraux, notations

Annexe 5 : Résultats de l'analyse de la phase des consignes à l'aide de l'outil

L'outil utilisé est « la structure fondamentale de l'action conjointe » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007).

	Enseignante n°1 410 secondes d'analyse (- 38 secondes de décalage)	Enseignante n°2 435 secondes d'analyse (- 52 secondes de décalage)	Enseignante n°3 658 secondes d'analyse (- 46 secondes de décalage)
Mésogénèse	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 20 fois → 276 sec. = 67.31% - 1.2 : apparaît 16 fois. → 44 sec. = 10.73% - 2.1 : apparaît 1 fois. → 26 sec. = 6.34% - 4.1 : apparaît 1 fois. → 2 sec. = 0.48% - 4.2 : apparaît 1 fois. → 24 sec. = 5.85% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 14 fois → 122 sec. = 28.04% - 1.2 : apparaît 10 fois → 21 sec. = 4.82% - 2.1 : apparaît 15 fois → 214 sec. = 49.19% - 2.2 : apparaît 13 fois → 29 sec. = 6.66% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 22 fois → 439 sec. = 66.71% - 1.2 : apparaît 18 fois → 82 sec. = 12.46% - 2.1 : apparaît 1 fois → 11 sec. = 1.67% - 2.2 : apparaît 5 fois → 21 sec. = 3.19%
Topogénèse	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 4 fois → 103 sec. = 25.12% - 2.1 : apparaît 2 fois → 5 sec. = 1.12% - 2.3 : apparaît 33 fois → 264 sec. = 64.3% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 9 fois → 187 sec. = 42.98% - 1.2 : apparaît 3 fois → 34 sec. = 7.81% - 2.3 : apparaît 40 fois → 165 sec. = 37.93% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 4 fois → 117 sec. = 17.78% - 2.3 : apparaît 42 fois → 436 sec. = 66.26%
Chronogénèse	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 7 fois → 104 sec. = 25.36% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 2 fois → 14 sec. = 3.21% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 11 fois → 291 sec. = 44.22%

Annexe 6 : Résultats de l'analyse de la phase de mise au travail à l'aide de l'outil

L'outil utilisé est « la structure fondamentale de l'action conjointe » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007).

	Enseignante n°1 317 secondes d'analyse (- 22 secondes de décalage)	Enseignante n°2 460 secondes d'analyse (- 13 secondes de décalage)	Enseignante n°3 266 secondes d'analyse (- 23 secondes de décalage)
Mésogénèse	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 : apparaît 2 fois → 11 sec. = 3.47% - 2.2 : apparaît 8 fois → 20 sec. = 6.31% - 3.1 : apparaît 1 fois → 6 sec. = 1.89% - 3.2 : apparaît 2 fois → 34 sec. = 10.72% - 3.3 : apparaît 1 fois → 1 sec. = 0.31% 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 : apparaît 2 fois → 39 sec. = 8.47% - 3.1 : apparaît 1 fois → 9 sec. = 1.95% - 3.3 : apparaît 2 fois → 68 sec. = 14.78% - 4.1 : apparaît 1 fois → 8 sec. = 1.73% 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 : apparaît 3 fois → 30 sec. = 11.27% - 2.2 : apparaît 10 fois → 46 sec. = 17.29% - 3.1 : apparaît 2 fois → 8 sec. = 3.007% - 3.2 : apparaît 1 fois → 18 sec. = 6.77%
Topogénèse	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 : apparaît 2 fois → 12 sec. = 3.78% - 2.2 : apparaît 8 fois → 225 sec. = 70.97% - 2.3 : apparaît 12 fois → 60 sec. = 18.92% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.2 : apparaît 2 fois → 39 sec. = 8.47% - 2.2 : apparaît 7 fois → 324 sec. = 70.43% - 2.3 : apparaît 4 fois → 85 sec. = 18.47% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 1 fois → 1 sec. = 0.37% - 2.1 : apparaît 1 fois → 12 sec. = 4.51% - 2.2 : apparaît 7 fois → 141 sec. = 53% - 2.3 : apparaît 14 fois → 89 sec. = 33.45%
Chronogénèse	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 : apparaît 1 fois → 9 sec. = 2.83% - 1.7 : apparaît 1 fois → 1 sec. = 0.31% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.7 : apparaît 4 fois → 85 sec. = 18.47% 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.7 : apparaît 2 fois → 41 sec. = 15.41%

Annexe 7 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante n°1

- 1) LS : du coup les 2 moments où tu présentes un nouvel atelier et le moment // enfin juste un moment où ils travaillent et tu me dis ce que tu penses au niveau de l'autonomie des élèves / un peu ce que tu veux / vraiment ce que tu en penses / par rapport à ce thème-là /// et après j'aurai juste 2-3 autres questions assez rapides

Visionnage du 1^{er} extrait vidéo

- 2) LS : c'est le premier extrait / je ne sais pas si tu as qqch à dire en lien avec l'autonomie / ce qui a été mobilisé / ce que tu as fait ou pas du tout
- 3) E1 : après je pense qu'ils arrivent à être facilement assez autonomes sur un atelier comme ça / parce qu'on a déjà utilisé les cartes pour faire des comparaisons avant / donc ils connaissent déjà les cartes / ils savent aussi comparer les mesures et le jeu de la bataille / on a aussi déjà fait dans d'autres thèmes / donc je pense qu'ils s'en sortent /// après j'essaie quand même toujours de rappeler chaque étape / qu'ils sachent tout ce qu'ils doivent faire / pour que ce soit clair quand ils arrivent à l'atelier //, mais après par exemple Shaïna (E1 montre sur l'écran) là elle n'aura pas capté la moitié des consignes //, mais une fois qu'elle va arriver / il y aura les autres qui auront compris et ils pourront lui dire : « on doit faire ça ça ça »
- 4) LS : donc c'est assez courant que vous utilisiez le même jeu // basique avec des notions autres ?
- 5) E1 : oui
- 6) LS : cela facilite aussi la compréhension ?
- 7) E1 : après on ne fait pas que des batailles / que des dominos / c'est un peu ennuyant et rébarbatif C'est vrai que la bataille ou les lotos / on réutilise // dans plusieurs thèmes
- 8) LS : cela arrive des fois que vous fassiez un nouveau jeu dont le fonctionnement est inconnu / avec une notion un peu compliquée ou ça fait trop entre la compréhension du jeu et la notion ? C'est aussi faisable ?
- 9) E1 : c'est aussi faisable /, mais si vraiment, par exemple « Big Catch » la première fois que je l'ai introduit / c'est sur les divisions et puis c'est un jeu qui est tout à fait nouveau / même moi je me mets que à ce poste-là et je reste là pour pouvoir les aider s'ils ont besoin
- 10) LS : ok /, mais c'est eux qui mobilisent et puis pas :::
- 11) E1 : oui toujours
- 12) LS : du coup il y a le 2^{ème} atelier qui est plus loin

Visionnage du 2^{ème} extrait vidéo

- 13) LS : je ne sais pas si spontanément / il y a qqch qui t'a marquée :::
- 14) E1 : sur l'autonomie ?
- 15) LS : oui ou sur ce qui a été dit dans ce but-là
- 16) E1 : ben disons que c'était compliqué / cette notion d'équivalence présentée comme ça / alors qu'on a beaucoup travaillé les représentations des fractions /// ils savent très bien // s'ils se représentent dans leur tête par exemple un quart et 2/8 // ils vont savoir que c'est la même chose /, mais présenté comme ça / c'était pas hyper évident.
- 17) LS : du coup l'idée d'aller au tableau / c'était déjà prévu ou bien ?

- 18) E1 : non normalement pas / moi je fais // en fonction /// je prévois d'expliquer et s'ils ont besoin / je vois qu'ils ne comprennent pas / ben on fait qqch pour qu'ils puissent comprendre ///, mais après c'est intéressant de voir les élèves parce que par exemple / Quentin Shaïna ou Marie (E1 les montre sur la vidéo) si on les regarde bien / ils sont pas là / pas très souvent là ///, mais finalement chaque fois qu'ils vont dans les ateliers / ils ont compris le but global et ce qu'ils doivent faire /// ou même Quentin qui répond aux questions / alors que quand on regarde sa tête / on voit qu'il est pas là //, mais il est quand même capable de répondre à la question que je viens de poser / ça veut quand même dire qu'il a eu des informations / peut-être pas toutes /, mais suffisamment pour pouvoir répondre aux questions
- 19) LS : je ne sais pas si ce sont des élèves qui sont souvent dans cette posture-là / un peu absents /, mais s'ils étaient tout seuls dans un atelier / ça ne poserait pas problème ? Ils s'entraident beaucoup ?
- 20) E1 : Oui ça dépend lesquels / la majorité ça ne poserait pas de problème / après par exemple / là je pense que Naomi / elle n'avait pas compris la feuille de références /, mais elle se serait débrouiller autrement / elle aurait fait avec les connaissances qu'elle avait pour faire l'atelier / même si elle n'aurait pas réussi à faire les équivalences
- 21) LS : et l'histoire de feuilles de référence / c'est qqch qui ::: du coup qui est souvent là ?
- 22) E1 : oui / moi je fais quasiment toujours / oui
- 23) LS : du coup lors de la présentation / moi je suis à peu près à la hauteur des élèves et je n'arrive pas à lire ce qui est marqué dessus //, mais eux cela ne leur pose pas problème ?
- 24) E1 : c'est pour ça que je fais des formes différentes avec des couleurs différentes / pour qu'ils puissent voir qu'il y a étoile-étoile-étoile et même s'ils ne voient pas ce qu'il y a dedans / ils savent que tout ce qu'il y a dans les étoiles / c'est :::
- 25) LS : donc c'est souvent avec des choses visuellement assez parlantes pour que ça // enfin il n'y a pas beaucoup de choses écrites / c'est plutôt des choses succinctes
- 26) E1 : oui déjà moi je suis très visu / je passe beaucoup par le visuel donc je fais assez souvent des choses qui me plaisent et qui me conviennent à moi / masi après je sais par exemple que les élèves DYS ou TSA / ils ont vraiment besoin des trucs visuels ///
- 27) LS : mais c'est souvent les mêmes groupes qui reviennent ou tu essaies de varier / par exemple l'histoire des étoiles oranges / je crois que c'était / tu les réutiliserais pour un autre atelier qui n'a aucun lien ou bien il y a cette peur que ce soit un peu ::: comme en grammaire ou le jaune va avec le sujet
- 28) E1 : alors en grammaire je fais attention que ce soit / que chaque fois qu'il y a un truc avec le sujet ce soit jaune et que je n'utilise pas le jaune pour un verbe ou autre chose
- 29) LS : mais sans ça c'est un peu :::
- 30) E1 : mais en maths / voilà quoi / ils savent que si y a rouge / ça n'aura pas de rapport avec un verbe
- 31) LS : ça marche
- 32) E1 : mais en français je fais attention
- 33) LS : on voit que tu poses pas mal de questions pour vérifier qu'ils ont compris comment ça se déroulait / oar exemple combien on devait distribuer de cartes etc etc /, mais si ::: enfin si ::: je ne sais pas si tu as déjà réalisé si tu n'en poses pas si ça change qqch par rapport à ::::
- 34) E1 : déjà de base / même les autres années / je pose toujours des questions pour vérifier qu'ils aient compris et qu'ils étaient // attentifs quand // enfin attentifs entre

guillemets du coup / quand j'explique /, mais cette volée-là / ils sont hyper mous et puis c'est toujours les quatre mêmes qui participent / donc j'essaie de poser vraiment beaucoup de questions pour être sûre qu'ils aient compris et que ce ne soit pas toujours les mêmes qui participent

- 35) LS : ok / en soi les élèves savent qu'il y aura ces questions / ils s'y attendent peut-être un peu
- 36) E1 : alors je ne sais pas si c'est l'idée de pouvoir répondre à la question qui les intéresse, mais voilà ::::
- 37) LS : ensuite j'ai pas filmé de moment particulier, mais il y a juste la mise au travail / observe juste comment ça se passe avec les deux nouveaux ateliers /// surtout par rapport à tes interactions avec les élèves

Visionnage du 3^{ème} extrait vidéo

- 38) LS : Du coup / on voit que tu restes un peu tout du long à côté d'eux et // je me demandais est-ce que c'est le cas à chaque fois qu'il y a un nouvel atelier ? Dans quel but ?
- 39) E1 : L'autre atelier, ils n'avaient pas besoin de moi /, mais là je savais que ces équivalences de fractions / c'était assez compliqué // pour eux à ce moment-là /, mais on a refait aujourd'hui cet atelier et ils n'ont plus besoin de moi
- 40) LS : là en fait ton rôle / c'était quoi ?
- 41) E1 : pouvoir les mettre sur la piste / maintenant j'ai cette carte-là / qu'est-ce que je cherche / de toute façon ils commencent toujours par mettre au début la première fois qu'on fait l'atelier tout ce qui est couleurs / comme ça ils sont quittes de réfléchir et de faire trop crâmer leur cerveau /, mais après il y a forcément le moment où ils sont coincés / où ils n'ont plus la bonne couleur et où ils doivent réfléchir et à ce moment-là que je puisse leur expliquer la stratégie / le chemin à faire pour pouvoir trouver la // si ils ont une carte ou pas // et puis justement pouvoir leur montrer / ben voilà tu as cette carte-là / je cherche sur la carte de référence / ben on prend le côté équivalences / c'est plus pratique parce qu'on sait déjà directement lesquelles seront équivalentes si elle est dessus / je cherche / J'ai ça / ok je regarde dans ma carte / non et je passe à la suite
- 42) LS : et si tu t'étais placée à ton bureau / tu penses qu'ils se seraient à chaque fois levés pour poser la question ou ils auraient davantage essayé seuls /// vu que tu es à disposition / c'est normal qu'ils posent la question /, mais si tu n'étais pas là / tu penses qu'ils demanderaient autant ?
- 43) E1 : pas tous non / certains viendraient demander, masi je pense / ils ont pas la couleur / ils ont rien qui leur saute aux yeux / par exemple les 1/1 / en fait les entiers / ça ils arrivent bien / les demis ça peut jouer aussi, mais les autres c'est plus compliqué donc je pense que ils auraient mis une carte et ils l'auraient mis dans leur jeu
- 44) LS : là dans la globalité / c'est quand même plus fluide / il y a moins de stop dans le jeu et moins de problèmes
- 45) E1 : et ça permet d'être sûr que la prochaine fois / ils pourront faire tout seuls correctement sans se dire « ben j'ai pas de rouge tant pis »
- 46) LS : tu remarques que les élèves qui n'ont pas de difficultés posent des questions parce que tu es là ou bien ça ne change pas grand chose pour eux ?
- 47) E1 : des fois ils aiment bien poser la question pour être rassurés et être sûrs que c'est juste.
- 48) LS : mais ils ne se reposent pas là-dessus non plus ?

- 49) E1 : non / ça ne change pas grand chose et puis en général / là j'avais fait des groupes hétérogènes pour qu'il y ait chaque fois un élève qui gère les fractions qui puisse être là si moi je dois partir comme là pour répondre à une autre question à un autre atelier / que il y en ait quand même un qui puisse éventuellement les coacher si il y a un problème en attendant
- 50) LS : en fait même si tu ne t'étais pas placée là / normalement il y a avait 2 éléments / l'élève un peu référence et puis la feuille de références /normalement ils ne devraient pas avoir de soucis non plus / c'est juste parce que c'est une classe calme que tu peux te permettre de te placer à côté de cet atelier et puis de les aider la première fois
- 51) E1 : ce n'est pas parce que c'est une classe calme / de toute façon toutes les classes doivent être calmes
- 52) LS : oui
- 53) E1 : c'est moi qui décide / quand je prévois mes ateliers / je fais aussi en fonction pour que je puisse avoir du temps / pour aller là si ils ont besoin
- 54) LS : donc le but quand tu prévois / c'est qu'il y ait vraiment plusieurs ateliers qui ont déjà été drillés ou dans lesquels ils sont autonomes pour pouvoir te consacrer à un voir deux / il n'y a jamais de stress où tu devrais courir entre 3 ateliers ?
- 55) E1 : non, pi finalement ça me reconforte dans ma méthode de travail parce que là on fait un truc qui est un peu nouveau avec ces équivalences de fractions qui est pas encore au point / , mais du coup ça me permet d'être moi toute seule avec 3 élèves et de bien voir qui réfléchit comment / alors que si on faisait un exercice en plénum / ben c'est moi toute seule / , mais avec 18 en même temps
- 56) LS : donc tu ne peux pas aller aider tout le monde en même temps non plus
- 57) E1 : ben non quand on est en plénum / ça nous permet pas de savoir qui pense comment et qui a vraiment compris ou pas
- 58) LS : mais par rapport à l'organisation / du coup / enfin là je pense plutôt au début de l'année ou avec une classe qui n'est pas habituée à cette méthode de travail / comment est-ce que tu vas faire pour la ou les premières leçons en ateliers / sachant qu'ils ne connaissent pas forcément les activités ? Tu vas commencer par un seul atelier et garder d'autres élèves ?
- 59) E1 : non je ne pense pas / on commence par 5 ateliers, mais par exemple / je vais justement prendre des jeux où la base ils connaissent / par exemple le Uno / ils connaissent les règles / il faut juste mettre au point
- 60) LS : donc profiter de choses qu'ils connaissent déjà dès le départ aussi
- 61) E1 : oui, puis finalement ils sont assez ::: de toute façon au début d'année on fait surtout des révisions donc c'est des notions qu'ils connaissent déjà normalement / qu'il faut juste réactiver / donc ils ont que / entre guillemets / les règles du jeu à :::
- 62) LS : à saisir
- 63) E1 : oui
- 64) LS : et les groupes c'est ::: il y a des groupes qui reviennent ? Bon là à voir c'était autonome / , mais ça pourrait être n'importe quel groupe hétérogène ? Cela pourrait être n'importe quel groupe ou alors tu as des groupes qui reviennent souvent ?
- 65) E1 : non j'essaie de changer un peu / régulièrement /// je varie aussi / des fois je fais quand même des groupes homogènes / ben surtout quand on fait des jeux de rapidité / en livret / si on fait hétérogène / ce sera toujours celui qui sait hyper bien ses livrets qui va gagner et puis les 2 autres qui seront ::: (E1 mime la déception)
- 66) LS : laissés pour compte
- 67) E1 : exactement / donc là moi j'aime bien faire des groupes homogènes / comme ça y a des groupes qui vont hyper vite / d'autres qui prennent plus de temps / , mais ils arrivent tous à faire à leur niveau

- 68) LS : du coup les groupes sont toujours prévus selon l'attente de l'atelier / hétérogènes-homogènes ou des fois tu fais aussi attention aux affinités ?
- 69) E1 : oui alors je fais les deux en même temps // après par exemple j'ai un groupe de 3 filles qui n'arrivent pas à travailler ensemble / donc elles je les sépare chaque fois /, mais après j'essaie aussi d'équilibrer et puis finalement des fois quand je me dis « eux ils ont bien travaillé la semaine passée » / je les mets ensemble / je sais qu'ils sont copains / je sais qu'ils arrivent à travailler ensemble / pour les récompenser je les mets ensemble
- 70) LS : pour qu'il y ait un peu des récompenses / ça marche /// du coup j'avais encore quelques questions /// ce sont des 7^{èmes} Harnos / combien sont-ils dans la classe ?
- 71) E1 : 18
- 72) LS : cela fait combien d'années que tu travailles en ateliers ?
- 73) E1 : 4
- 74) LS : et que tu enseignes en général ?
- 75) E1 : 4 aussi
- 76) LS : donc c'est vraiment dès le début que tu :::
- 77) E1 : oui
- 78) LS : **et c'était quoi le but recherché par cette méthode de travail ? Pourquoi ce choix ?**
- 79) E1 : **moi je suis convaincue que plus on est investi / plus on a envie d'apprendre / mieux on apprend**
- 80) LS : **donc c'est une méthode attrayante pour les élèves ? C'est plutôt ça ?**
- 81) E1 : **oui / et après c'est qqch qui m'aurait plu à moi aussi et puis je crois que / finalement même les élèves qu'on pourrait dire qu'ils sont vraiment très scolaires / qui aiment travailler sur fiches / ils apprennent autant bien dans ce genre de travail**
- 82) LS : y a jamais eu de plaintes d'élèves / enfin d'élèves qui ont demandé : « pourquoi on peut pas travailler comme les autres sur des fiches ?
- 83) E1 : (rires) **non** / ben des fois y en a ::: non ils ne demandent jamais /// certains / **des fois ils sont contents de pouvoir faire une fiche, mais / on le met dans le cadre ateliers et ils font 10 minutes une fiche, mais / non c'est plus l'inverse où ils soupirent quand on fait une fiche / une feuille de maths ou une fiche MMF ben voilà**
- 84) LS : une fiche MMF je comprends aussi
- 85) E1 : moi aussi
- 86) LS : (acquiesce) / et du coup **au niveau des apports de cette méthode / tu as déjà cité la motivation des élèves et l'implication / il y a autre chose ?**
- 87) E1 : **il y a tellement de choses / moi je trouve qu'ils sont vraiment ::: l'autonomie ça se développe beaucoup / ils arrivent aussi à faire plusieurs tâches en même temps quand on donne les consignes / ils arrivent à retenir chaque tâche / le but où / après ils apprennent à collaborer / ils apprennent à perdre / à faire des concessions / il y a aussi le social par rapport à ça / il y a pour moi au niveau de l'observation / ça permet d'aller dans les groupes et pis de comprendre vraiment ce qui se passe dans leur tête / de voir comment ils réfléchissent et ça / c'est qqch qu'il n'y a pas du tout quand tu fais une fiche**
- 88) LS : il arrive souvent /enfin par rapport à ça / que tu ::: enfin imaginons que tu as un atelier que tu avais préparé pour une volée précédente / cela va vraiment te permettre d'adapter ::: à ta nouvelle classe / d'observer ça ?
- 89) E1 : oui
- 90) LS : **et du coup par rapport à l'autonomie / qu'est-ce qui aide dans le travail en ateliers ? Selon toi qu'est-ce qui les rend autonomes dans cette méthode ?**
- 91) E1 : **ils savent très bien qu'il y a les consignes au départ et puis après il y a 5 postes et que moi je ne peux pas être à 5 postes en même temps // si je suis à un poste / ça**

veut dire que les 4 autres doivent être autonomes et puis ils arrivent très bien à se rendre compte que moi je ne suis pas là et qu'ils doivent se débrouiller entre eux et puis justement apprendre à « moi je ne sais pas / je suis coincé / je ne peux pas jouer / est-ce que quelqu'un peut m'aider ? » « ah ben oui regarde »

- 92) LS : donc l'aspect collaboration est hyper important par rapport à l'autonomie aussi ?
- 93) E1 : oui
- 94) LS : les consignes ça te fait ::: est-ce que tu mobilises / enfin tu prépares autre chose que si c'était du travail frontal ? Enfin j'imagine puisque tu dis qu'ils doivent comprendre et être autonomes pour les 5 ateliers / ça rend la phase des consignes davantage importante / que il y a un peu tout qui se joue dans la leçon //, mais est-ce que tu prépares les choses différemment ou bien ? Est-ce que tu penses que ça demande plus de préparations que pour du frontal les ateliers au niveau des consignes etc... ?
- 95) E1 : en préparation peut-être /, mais c'est du temps qui est gagné après parce qu'on a quasiment pas de corrections / donc oui ça prend du temps d'être au clair avec le jeu / plastifier / découper / préparer les consignes / la feuille de références et tout ce qui va avec /, mais c'est du temps qui est gagné après et puis pour les élèves / c'est hyper bénéfique // moi je vois si je fais une matinée ::: des fois il y a des intervenants qui viennent ou même une matinée ou 2 périodes où ils sont en frontal /, mais ils sont **morts** après // en plus il y en a pas mal qui ont des troubles de l'attention :::
- 96) LS : donc par rapport à ces troubles ::: ils travaillent vraiment mieux comme ça ?
- 97) E1 : oui vraiment // ben disons qu'ils ont la phase de consignes où ils donnent tout ce qu'ils peuvent / moi je sais qu'ils donnent ce qu'ils peuvent même si sur les images on dirait pas du tout /, mais voilà / après ils ont 10 minutes où ils travaillent et puis finalement la concentration elle n'est pas demandée de la même manière / ils ne s'en rendent même pas compte qu'ils doivent réfléchir
- 98) LS : par rapport aux préparations en amont / enfin le matériel / peut-être adapter la méthode officielle en ateliers / tu vois que ça te demande vraiment beaucoup beaucoup plus de temps que :::
- 99) E1 : ben oui / enfin là c'est la 3^{ème} année que j'ai des 7^{èmes} donc je peux réutiliser le matériel que j'avais les autres années et compléter // là j'ai vraiment pas mal de matériel donc c'est assez ::: j'ai beaucoup moins de préparations qu'avant /, mais disons que la première année faut tout faire / pour 2 périodes on a 5 ateliers / donc il faut soit chercher sur Internet 5 ateliers qui conviennent exactement à ce qu'on a envie / ce qui n'est pas toujours le cas // si ça convient pas faut faire / donc faut déjà avoir l'idée ::: prendre la notion qu'on veut travailler / l'idée du jeu / tout faire sur l'ordinateur /après vérifier que ça marche / imprimer / plastifier / découper et puis voilà ///, mais après / un atelier qui est prêt / les autres années on peut les récupérer
- 100) LS : donc c'est une méthode qui est bénéfique aussi sur le long terme en tant qu'enseignant
- 101) E1 : (acquiesce)
- 102) LS : et par rapport au suivi des élèves / il y a des méthodes qui ont été mises en place aussi pour ::: vu que tu restes souvent dans un atelier / pour savoir comment ça s'est passé dans les autres / il y a juste des retours oraux ? Ou des tableaux à double entrée pour savoir qui est allé jusqu'où ?
- 103) E1 : ça dépend / il y a des choses que je demande qu'ils fassent en entier et puis après ça va dans le travail qu'ils ont à terminer ou on reprend la fois suivante et puis d'autres choses où ::: chacun fait ce qu'il peut dans le temps imparti // on peut pas avoir les mêmes exigences sur un élève qui va hyper bien que un qui est dysorthographique-dyscalculique et puis dys tout en même temps / donc ::: peut-être

- que lui il fera 2 phrases en 10 minutes pis l'autre 15 /, mais en termes de quantités d'effort / c'est équivalent
- 104) LS : tout ça c'est demandé / c'est tout précisé pendant les consignes et puis après les élèves sont au clair sur ce qui est demandé ?
- 105) E1 : oui
- 106) LS : toi tu récupères des fois des choses après les ateliers / des fiches pis c'est ça qui te permet d'avoir un regard sur ce que tu n'as pas pu observer ?
- 107) E1 : oui // bon après même / moi je leur fait confiance / ils savent très bien qu'ils doivent faire ce qu'ils doivent faire / ils savent aussi que j'ai les oreilles qui traînent // j'entends qu'ils discutent pas du tout de ce qu'ils devraient discuter / je les reprends et puis après ça joue
- 108) LS : **et pour du coup l'autonomie / il y a l'histoire des feuilles de référence qui sont prévues pour ::: une référence théorique sur lesquelles ils peuvent vérifier des éléments / le fait de reprendre des jeux et sinon il y a d'autres éléments prévus des fois ou bien ?**
- 109) E1 : **alors moi je fais vraiment ces feuilles de référence / beaucoup // ils ont aussi leur cahier de référence où ils peuvent aller chercher // ils ont dictionnaire / Bescherelle /// ils ont vraiment accès à tout / certains ont des tablettes qu'on peut utiliser pour aller chercher différentes choses pis sinon / ils viennent me demander**
- 110) LS : **ils ont tout le temps le droit de demander à des camarades ou il y a des ateliers où ils doivent vraiment être seuls et tu refuses la collaboration ?**
- 111) E1 (réfléchit) : **non je ne crois pas // après si j'ai vraiment envie qu'ils fassent qqch tout seuls / je vais pas le faire en moments d'ateliers**
- 112) LS : oui
- 113) E1 : mais je pense que c'est faisable aussi
- 114) LS : mais ::: est-ce qu'il y a tout qui est faisable par ateliers en fait ? [ou il y a des fois des choses ::: enfin je ne sais pas des matières / des notions que tu dois faire en frontal ?
- 115) E1 : [je pense oui
- 116) E1 : bon après pour introduire des notions tu peux passer par le frontal, mais tu peux tout driller et approfondir par les ateliers
- 117) LS : il y a jamais une fois où tu as dû dire « ben écoutez on doit faire 45 minutes comme cela parce-que ça c'est trop :::
- 118) E1 : bon après histoire sciences géographie c'est un peu plus compliqué, mais tout ce qui est drill il y a aussi moyen de faire des ateliers [mais faut réfléchir
- 119) LS : [(acquiesce)
- 120) LS : donc c'est juste une petite explication au départ qui sera pendant les consignes // l'introduction /, mais sinon il y a tout qui est réalisable vraiment ?
- 121) E1 : je pense oui (4 secondes) après des fois j'ai **galéré** à trouver des ateliers pour une notion, mais ::: // après tu cherches et puis tu trouves
- 122) LS : ça marche / du coup moi j'ai un peu des réponses pour tout ce que j'avais prévu // je ne sais pas s'il y a qqch que tu souhaiterais ajouter ?
- 123) E1 : là comme ça non
- 124) LS : **super** / merci beaucoup en tout cas
- 125) E1 : je t'en prie

Annexe 8 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante n°2

- 1) LS : du coup l'idée c'est que je vous montre deux extraits / deux ou trois extraits [que j'ai filmé et qu'on fasse // que vous me disiez ce que vous en pensez du point de vue de la construction de la leçon et de l'attitude des élèves pour l'autonomie
- 2) E2 : [(acquiesce)
- 3) E2 : d'accord (rires) // ok
- 4) LS : (xxx), mais ::: / enfin par exemple ce que vous avez prévu vous pour l'autonomie [ou ce que ::: / enfin /, mais /// enfin vraiment il y a de contenu attendu / [c'est vraiment ce que vous voulez
- 5) E2 : [ok / on va voir
- 6) E2 : [oui oui tout à fait // oui
- 7) LS : du coup / je vais d'abord [vous montrer
- 8) E2 : [je vais me mettre à côté (se déplace pour venir s'asseoir à côté de LS) (xxx) // non non /, mais je vais me mettre à côté de vous ça sera mieux
- 9) LS : [oui c'est égal
- 10) LS : je vais vous mettre le début pour // (xxx) / les nouveaux ateliers et après [un peu quand ils travaillent quoi
- 11) E2 : [(acquiesce)

Visionnage du 1^{er} extrait vidéo

- 12) LS : oui donc là après c'est [les ateliers ::: qui étaient un peu plus connus
- 13) E2 : [(acquiesce)
- 14) E2 : (acquiesce)
- 15) LS : du coup je ne sais pas si ::: // vous avez quelque chose à dire spontanément / après avoir vu ça
- 16) E2 : ben ::: oui / la première chose qui me vient c'est que je ::: demande la participation que aux garçons /// c'est la première chose que je remarque
- 17) LS : ça c'est ::: à cause / enfin dû au fait que sinon ils sont pas attentifs [ou
- 18) E2 : [je sais pas, mais ::: // oui
- 19) LS : après les garçons sont aussi [pas mal devant
- 20) E2 : [oui ils sont très devant /, mais c'est vrai que je demande d'abord là (désigne un endroit sur l'écran de l'ordinateur) pi après je viens voir là là (désigne deux autres endroits sur l'écran de l'ordinateur), mais ::: je demande jamais vraiment aux filles // et puis ::: ben oui je remarque aussi que Yohan il est très intéressé par les groupes déjà / les filles ici elles ::: s'enquiquinent un peu je suis / enfin je l'ai remarqué moi j'avais même pas // j'y avais même plus pensé /// donc ::: oui c'est ce qui me viendrait au départ (4 secondes) après ::: /// moi je suis ::: // oui je me demande comment ça va se passer ensuite en fait (rires)
- 21) LS : de ::: comment ?
- 22) E2 : ben comment ils vont se débrouiller avec ça /// moi j'ai l'impression que les consignes ça joue
- 23) LS : parce-que / par rapport à la construction des consignes vous avez /// enfin comment est-ce que vous avez procédé pour ::: / pour faire en sorte que les élèves soient le plus autonomes possible après ?
- 24) E2 : j'ai montré l'atelier / j'ai expliqué l'atelier et puis avec l'atelier il y a aussi une fiche explicative // qui est posée sur l'atelier 3 sauf erreur
- 25) LS : et ça c'est quelque chose qui est récurrent enfin [vous proposez pour tous les ateliers ?
- 26) E2 : [en général oui // en général pas toujours / il y a pas toujours la fiche explicative

- 27) LS : mais il y a / enfin vous voyez une différence s'il y a une fiche explicative ?
- 28) E2 : très souvent ils l'utilisent pas [ils y retournent pas tellement /// j'ai l'impression
- 29) LS : [ok
- 30) LS : oui alors ça je peux pas dire :::
- 31) E2 : (rires)
- 32) LS : mais dessus il y a ::: donc les consignes et puis ?
- 33) E2 : et bien les règles du jeu on va dire
- 34) LS : il y aura jamais d'autres éléments marqués dessus ?
- 35) E2 : non ::: s'ils ont besoin de références ils ont leurs cahiers de références et ils peuvent toujours les prendre aussi
- 36) LS : ok / et sinon ::: // par rapport aux questions vous ::: les interrogez par rapport à la compréhension ?
- 37) E2 : [(acquiesce) /// oui j'essaie de **valider** le fait qu'ils aient compris
- 38) LS : justement c'est une validation ou c'est aussi pour les rendre attentifs ? // enfin c'est par rapport aux deux choses ?
- 39) E2 : alors certains pour forcer d'être **attentifs** et là je cible un peu les élèves / et puis d'autres ::: pour **m'assurer** qu'ils aient **compris** (désigne un endroit sur l'écran de l'ordinateur) là c'est pour m'assurer qu'il ait compris
- 40) LS : oui
- 41) E2 : et puis ::: (désigne un autre endroit sur l'écran de l'ordinateur) là c'est pour m'assurer qu'il soit aussi attentif // en général
- 42) LS : ça marche /// sinon oui on voit que vous // enfin qu'ils construisent aussi la consigne avec vous / je trouve ça super intéressant /// au départ vous montrez (xxx)
- 43) E2 : oui et puis je leur demande « comment on va pouvoir faire ? »
- 44) LS : du coup par rapport à ça / on voit aussi :::
- 45) E2 : qu'ils sont en train de réfléchir
- 46) LS : oui // et comme vous avez construit la consigne ::: enfin comment vous avez fragmenté la consigne / on voit qu'ils arrivent à vraiment voir ce qui est différent entre les ateliers et puis à :::
- 47) E2 : **anticiper** // exactement oui
- 48) LS : ça c'est vraiment intéressant j'ai trouvé /// et sinon on va directement passer au travail (prépare l'extrait sur l'ordinateur)
- 49) E2 : (acquiesce)

Visionnage du 2^{ème} extrait vidéo

- 50) LS : du coup / vos déplacements ils étaient liés à quoi ? // comment vous avez d'organiser un peu votre :::
- 51) E2 : j'allais un peu voir de groupe en groupe parce-qu'en fait (désigne un endroit sur l'écran de l'ordinateur) dans ces ateliers-là il n'y a pas de correctif / ils sont censés s'autocorriger donc je voulais aussi voir si ça jouait bien // en général quand il y a l'autocorrectif je les laisse beaucoup plus seuls /, mais voilà ::: là ils peuvent très bien jouer et faire n'importe quoi / enfin faire l'atelier et mettre les cartes n'importe comment et puis je voulais m'assurer de ça donc c'est aussi ce que je regardais quand je passais dans les groupes ///, mais voilà (désigne un autre endroit sur l'écran de l'ordinateur) là ça joue / ce groupe-là joue bien // (désigne encore un autre endroit sur l'écran de l'ordinateur) celui-là là aussi / là c'est un peu ::: voilà c'est plutôt les personnalités qui font que
- 52) LS : ok ///, mais du coup pendant la réalisation de l'atelier vous êtes tout le temps mobile ou vous restez des [fois :::
- 53) E2 : [quand je fais des ateliers ?

- 54) LS : oui
- 55) E2 : alors ça peut aussi dépendre / si je fais un atelier guidé ou un atelier où j'évalue je reste à la table et puis les autres je leur dis « il faut vraiment vous débrouiller **tout seuls** parce-que là j'évalue » ou alors une autre façon d'évaluer aussi dans les ateliers / c'est qu'ils peuvent faire l'atelier et puis prendre en photo ensuite avec l'iPad par exemple
- 56) LS : ok
- 57) E2 : et puis là ça me permet aussi de voir ce qu'ils ont fait
- 58) LS : donc oui il y a pas mal de moyens
- 59) E2 : (acquiesce)
- 60) LS : mais dans ce cas c'était vraiment dans le but de surveiller ?
- 61) E2 : exactement // et puis de relancer s'il y a besoin
- 62) LS : (acquiesce) / oui on voyait qu'ils vous demandaient pas mal [aussi [d'approbations
- 63) E2 : [oui [oui
- 64) LS : les groupes étaient formés // enfin pour les ateliers vous formez de manière hétérogène/homogène ?
- 65) E2 : hétérogène
- 66) LS : tout le temps hétérogène ?
- 67) E2 : la plupart du temps j'essaie quand même // et puis je regarde aussi par rapport aux personnalités / donc lui (désigne un endroit sur l'écran de l'ordinateur) je le mettrais pas tellement avec certains garçons
- 68) LS : (acquiesce) oui il y a vraiment les deux choses qui sont (mime l'adjectif « lié »)
- 69) E2 : oui (4 secondes) il y a les compétences et le comportement
- 70) LS : (acquiesce) // et pour / enfin on s'éloigne un peu de l'extrait /, mais pour les ateliers / vous réalisez tout en ateliers ? ou il y a des branches que vous :::
- 71) E2 : où j'en fais moins ?
- 72) LS : oui ou où vous en feriez pas du tout ?
- 73) E2 : **ah** pas du tout / non aucune /, mais où j'en fais moins **oui** / en histoire en géographie je fais moins d'ateliers / en sciences aussi (5 secondes) en allemand j'en fais quand même / anglais je ne donne pas // qu'est-ce qu'il y a d'autre ::: // c'est vrai que j'en fais beaucoup beaucoup en français et en mathématiques /// français mathématiques et allemand **aussi**
- 74) LS : et vous vous éloignez quand il y a beaucoup d'informations à donner par exemple ou bien ?
- 75) E2 : (réfléchis) /// disons qu'en géographie et en histoire // j'ai besoin de moments où c'est plus frontal // oui c'est ça exactement
- 76) LS : et lorsque vous faites des ateliers // alors du coup là vous vous déplacez pour surveiller que c'est bien juste [et cetera /, mais vous avez des autres moyens de / enfin en plus des photos sur les iPad / d'autres moyens de suivre / de vérifier qu'ils ont déjà travaillé qu'ils ont fait juste ou autre
- 77) E2 : [(acquiesce)
- 78) E2 : oui / je prends des notes aussi
- 79) LS : ok
- 80) E2 : oui des notes personnelles ou bien / ou si ça a été difficile pour un élève ou des choses comme ça / et puis après je peux aussi reprendre **que** avec un petit groupe par exemple
- 81) LS : (acquiesce) les élèves ont aussi des fois des documents eux-mêmes [à :::
- 82) E2 : [ils ont aussi oui // ils ont une fiche de route
- 83) LS : ok

- 84) E2 : une **feuille** de route (4 secondes) en fait là on a fait ça (désigne un endroit sur l'écran de l'ordinateur) car le lendemain ils avaient une évaluation / [et puis ça permettait aussi de vérifier si tout jouait pour l'évaluation
- 85) LS : [(acquiesce)
- 86) LS : du coup pour les ateliers / quand vous en faites vous faites vraiment pour que chaque atelier soit lié au même thème ?
- 87) E2 : non des fois je mélange / et des fois je mélange même les disciplines
- 88) LS : ça marche / donc ça dépend vraiment :::
- 89) E2 : exactement / , mais là comme il y avait l'évaluation le lendemain j'avais vraiment envie de bosser que ce thème-là
- 90) LS : (acquiesce)
- 91) E2 : c'est ce qu'on a fait ce matin aussi pour l'évaluation de demain par exemple
- 92) LS : et du coup / pourquoi vous avez choisi les ateliers vous ?
- 93) E2 : déjà ça permet de travailler en groupes donc entre pairs // ça permet l'entraide / c'est franchement plus motivant pour les élèves que de faire 36'000 [fiches // ça permet d'avoir moins de corrections parce-qu'en 7-8 les corrections / si on fait que du travail sur fiches :::
- 94) LS : [(acquiesce)
- 95) LS : il y en a pas mal (rires)
- 96) E2 : on fait **que ça** (rires) / franchement on fait que ça tout le temps / et puis ça permet aussi de travailler voilà pour les visuels les kinesthésiques et les auditifs c'est beaucoup ::: voilà ça permet de travailler aussi tous les canaux
- 97) LS : donc vous faites souvent de la différenciation sur des ateliers ou bien ?
- 98) E2 : aussi oui / et il y a aussi parfois des ateliers de **niveaux** différents // le même atelier, mais où il y a des cartes de niveau 1 niveau 2 ou niveau 3 / encore ce matin on a fait des divisions en colonnes par exemple
- 99) LS : et là les élèves / ils savent lequel choisir ou c'est à vous de dire ?
- 100) E2 : c'est à eux de décider
- 101) LS : ok /// et j'avais 2-3 autres questions / ah oui votre nombre d'élèves ?
- 102) E2 : j'en ai 22
- 103) LS : 22 / et combien d'années ::: enfin depuis combien d'années vous travaillez en tant que :::
- 104) E2 : je dirais 3 ans
- 105) LS : en tout ?
- 106) E2 : en fait moi j'ai un parcours un peu atypique parce-que j'ai été enseignante d'italien, mais au secondaire 2 et au cycle 3
- 107) LS : ok
- 108) E2 : j'ai refait une HEP / j'étais dans la volée 12-15
- 109) LS : ah (rires) ok donc c'est assez récent
- 110) E2 : (rires) voilà
- 111) LS : et les ateliers vous avez directement ::: dès que vous avez pris une classe
- 112) E2 : pas la première année // donc ça fait / c'est ma 4^{ème} année d'enseignement
- 113) LS : (acquiesce) / et qu'est-ce qui vous a décidé enfin / vous avez fait une année d'enseignement :::
- 114) E2 : j'ai fait une année d'enseignement et puis notre directeur il vient vous observer en classe la première année // et enfin tout c'était super bien passé et à la fin on a une discussion pendant 45 minutes / **et** je lui ai justement soumis ce problème des **corrections** /// j'avais une classe de 7-8 et franchement je ne m'en sortais plus avec les corrections // et c'est lui qui m'a glissé l'idée de travailler autrement
- 115) LS : ok

- 116) E2 : on a un cercle qui est assez / comment dire / enfin qui est complètement pour le travail en ateliers classes flexibles et [autres // donc j'ai pas eu à batailler pour mettre ça en place / au contraire ça vient plutôt de la direction / alors c'est **pas imposé**, mais c'est / c'est **vivement [conseillé**
- 117) LS : [(acquiesce) [(acquiesce)
- 118) LS : **et du coup par rapport au travail en ateliers / les apports vous avez parlé de la [collaboration / de la diminution des [corrections et cetera**
- 119) E2 : [(acquiesce) [acquiesce
- 120) E2 : **de la construction des apprentissages aussi par ::: on peut s'aider / enfin ils s'entraident**
- 121) LS : **mais est-ce que vous voyez encore autre chose ? ou au contraire des contraintes ?**
- 122) E2 : **alors des contraintes ::: // ça demande du travail de préparation**
- 123) LS : (acquiesce)
- 124) E2 : **il faut beaucoup anticiper // anticiper les groupes anticiper les tournus anticiper ::: voilà tout ça / et par rapport aux objectifs qui sont travaillés on trouve pas forcément donc ça demande aussi du travail de **création****
- 125) LS : **je vois //, mais du coup par rapport à l'autonomie / enfin qu'est-ce qui selon vous dans le travail en ateliers pourrait aider au niveau de l'autonomie ?**
- 126) E2 : **et bien disons que s'ils ne s'investissent pas et qu'ils ne font rien / il se passe pas grand chose /// les copains qui sont avec moi dans le groupe ils vont peut-être dire « écoute là il faut que tu te mettes au boulot parce-que ::: on peut pas tout faire pour toi »**
- 127) LS : **mais est-ce que des fois vous faites des ateliers où ils doivent travailler seuls ? ou il y a tout le temps de la collaboration ?**
- 128) E2 : **alors ils sont quand même **en groupe**, mais ils **travaillent seuls** // il y a toujours quand même le regard des autres**
- 129) LS : (acquiesce) / **donc ça a quand même un impact ?**
- 130) E2 : **oui**
- 131) LS : **sinon au niveau de la préparation / vous avez dit qu'il y avait pas mal à faire**
- 132) E2 : (acquiesce)
- 133) LS : **sinon je ne sais pas s'il y a autre chose que :::**
- 134) E2 : **non je vois rien /// j'espère que ça vous a été utile (rires)**
- 135) LS : **oui **super** (rires) / comme ça j'ai pleins de choses à regarder**
- 136) E2 : **ok**

Annexe 9 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante n°3

- 1) LS : alors du coup l'idée / c'est qu'on observe juste deux / moments / le moment où tu introduis les ateliers et après le moment où ils se mettent au travail [et que tu me donnes ton point de vue au niveau de ce qui se passe par rapport à l'autonomie des élèves [/// tout ce qui est en lien avec ça
- 2) E3 : [d'accord [d'accord

Visionnage du 1^{er} extrait vidéo

- 3) LS : voilà / du coup / c'était les consignes du nouvel atelier ///
- 4) E3 : (acquiesce)
- 5) LS : je ne sais pas si tu as des choses /// qui te frappent /// à quoi ça te fait penser ? Par rapport à l'autonomie de tes élèves
- 6) E3 : par rapport à l'autonomie ?
- 7) LS : qu'est-ce qui a été dit / qu'est-ce qui a été mis en place ? Qu'est-ce que :::
- 8) E3 : les explications pour qu'ils puissent de débrouiller avec les questions à l'avance / pas que /// si j'avais juste /// donné par exemple le titre des questions / ils seraient venus vers moi directement après / ils ne seraient pas autonomes // donc j'ai fait exprès de prendre les exemples et de les noter au tableau pour qu'ils puissent s'y référer si jamais /// c'était le but qu'ils soient autonomes et qu'ils ne viennent pas toutes les 2 secondes vers moi
- 9) LS : donc il faut vraiment bien décortiquer l'exercice
- 10) E3 : ouais voilà / décortiquer l'exercice et donner un exemple pour chaque type de question pour qu'ils puissent se lancer après // il y en a qui ont des difficultés / c'est pour cela que je reste à cet atelier ///, mais pour ceux qui vraiment captent assez rapidement le truc / c'était le but qui puissent déjà se lancer et avoir des exemples // après ::: est-ce qu'il y a autre choses ::: non à part un peu des consignes de ce qu'ils peuvent utiliser pour écrire les réponses / pas que ce soit dans le vide / aussi que je puisse avoir un œil dessus après
- 11) LS : donc là / dans ce jeu / il n'y a vraiment rien qui avait déjà été effectué / le plateau était inconnu :::
- 12) E3 : oui / le plateau était inconnu
- 13) LS : c'est juste une notion qui était déjà travaillée
- 14) E3 : **voilà** / la notion du nombre décimal / fraction / on l'a commencée il y a peu de temps / ils connaissaient déjà quelques bases et c'est en cours /// les 8^{èmes} par exemple / puisque c'est un double degré / connaissent déjà de l'année passée / donc c'est plus facile pour eux /// les 7^{èmes} / c'est nouveau comme notion /, mais on l'avait déjà travaillée avant dans certains exercices et dans certains ateliers / notamment dans la bataille ou autre / alors c'est pas /// ils avaient déjà vu ça ///, mais le jeu était nouveau par contre
- 15) LS : donc / à chaque fois qu'il y a un atelier / il y a soit le plateau de jeu / soit le support / soit le contenu qui est nouveau :::
- 16) E3 : oui
- 17) LS : mais il n'y aura jamais un nouveau jeu qui travaille une nouvelle notion ou bien ?
- 18) E3 : alors / oui / quand je commence la notion / ben avec ça par exemple (référence à la vidéo qui vient d'être visionnée) / en maths / j'avais commencé par des ateliers

- 19) LS : du coup / c'était un atelier qui avait déjà été utilisé dans un autre thème / du style du jeu d'échelle ou autre ?
- 20) E3 : pas du tout / c'était vraiment tout nouveau
- 21) LS : et à ce moment-là / pour créer ça / c'est comment ? Pour le mettre en place / c'est aussi des consignes décortiquées / entre guillemets sans la demande des élèves / c'est vraiment toi qui vas tout faire / enfin leur expliquer étape par étape / pour que ça :::
- 22) E3 : oui
- 23) LS : il n'y a jamais de découverte de l'élève :::
- 24) E3 : en tout cas pas dans ce thème-là / j'ai vraiment fait là pour expliquer / parce que c'est vraiment cet atelier-là en particulier / c'est vraiment des questions précises par rapport à ce qu'ils doivent faire selon les objectifs qu'ils doivent atteindre /// par contre / après / oui / on peut imaginer au thème de l'addition ou autre / ça / j'aurais pu mettre et puis ils se débrouillent /// pour voir comment ils se débrouillent ///, mais celui-là / non / j'avais quand même donné 2-3- explications
- 25) LS : là c'est vraiment décortiqué /// dans les choses comme ça / tu ne pourrais pas voir si les élèves ont des questions et puis / ce serait vraiment trop compliqué pour eux ?
- 26) E3 : alors je pense que ça peut être possible / honnêtement /// je pense que ça peut être possible / ça peut être intéressant d'ailleurs de commencer comme ça / de voir ce qu'ils posent comme questions et ce qu'il en ressort :::
- 27) LS : mais pour certains élèves / ça serait vraiment ::: [
- 28) E3 : [par rapport à ma classe de cette année-là / alors oui / là ce qui est pratique / je pense qu'avec les 8^{èmes} / ça aurait pu fonctionner / parce qu'ils auraient pu appuyer /, mais // le niveau de mes 7^{èmes}-là / je pense que cela aurait été vraiment très compliqué /// il y en a quand même pas mal qui ont des difficultés /// là je pense qu'ils auraient quand même un petit peu trop nagé et rien fait du tout
- 29) LS : du coup / comme tu as une classe à double degré / pour le travail en ateliers / c'est organisé comment les groupes ? C'est mixte au niveau des degrés ?
- 30) E3 : alors là j'ai fait des groupes mixtes / les 8^{èmes} / ça fait une bonne répétition et puis ça va un petit peu plus loin aussi pour eux de toute façon /// ils peuvent aider les 7^{èmes} /// les 7^{èmes} / c'est nouveau donc ils peuvent apprendre les choses plus s'appuyer sur les 8^{èmes} si moi je ne suis pas tout près par exemple / ça, c'est pratique pour ce degré-là /// après il arrive quand même parfois que je sépare les 2 degrés / suivant les matières /// bon là en maths / vu qu'ils ont les deux le même thème / j'ai pu les mélanger complètement
- 31) LS : mais à ce moment-là / quand ils sont séparés / c'est des ateliers différents ?
- 32) E3 : oui
- 33) LS : de difficulté différente ?
- 34) E3 : si je les sépare par // pour une matière / le français / si ça va plus loin ou autre / notamment je pense à la conjugaison / ils n'ont pas les mêmes temps de conjugaison à travailler / vu qu'il y a des nouveaux /alors là je les sépare et c'est vraiment des ateliers différents
- 35) LS : ok
- 36) E3 : par contre / certaines fois / oui / je peux aussi les séparer / faire les mêmes ateliers /, mais que ça aille plus loin
- 37) LS (acquiesce)

- 38) E3 : par exemple / conjugaison / il y a quand même un seul jeu où tu as différentes cartes que je peux séparer et puis donner les temps différents aux différents / élèves
- 39) LS : et là / au niveau des groupes / c'est mixte au niveau 7-8^{èmes} /, mais au niveau /// des capacités // c'est des bons 8^{èmes} avec des bons 7^{èmes} / enfin / si on peut dire bons // ou c'est des élèves qui ont des difficultés avec des élèves qui ont de la facilité ?
- 40) E3 : alors là / ce jour-là / j'ai vraiment mélangé
- 41) LS : ok
- 42) E3 : j'ai vraiment mélangé parce que c'était quand même pour moi une notion pas forcément évidente /donc voilà j'ai mélangé /// j'ai fait en sorte qu'il y ait un 8^{ème} au moins dans chaque groupe / dans ce sens-là
- 43) LS : et au niveau des affinités et du comportement ?
- 44) E3 : ça je change à chaque fois / je fais des essais /// des fois je me dis pour ce thème-là / ou cette activité-là / ça va être compliqué si il y a ces affinités-là / ils vont faire les pitres // donc dans ce cas-là je fais attention à qui je mets ensemble /// souvent / chaque fois en fait / je change pour qu'ils ne soient pas toujours avec les mêmes personnes
- 45) LS : donc il n'y a pas de groupe qui revienne pour telle ou telle matière ?
- 46) E3 : certaines fois /oui je pourrais te dire / par exemple conjugaison / j'ai tendance à mettre quand même selon le niveau :::
- 47) LS (acquiesce)
- 48) E3 : parce que j'aimerais vraiment qu'ils travaillent / qu'ils apprennent les choses / qu'ils essaient par eux-mêmes ///, mais après les autres fois / au tout début des nombres décimaux / avant qu'il y ait ce nouveau jeu / au tout début / là j'ai quand même mis par groupes pour voir comment ils s'en sortaient et qu'est-ce qui bloquait /// après je commence par mettre des 8^{èmes} qui ont de la facilité avec des 7^{èmes} qui ont peut-être plus de difficultés pour qu'ils s'aident et après je mélange complètement /// une fois que le thème est bien parti / je mélange complètement
- 49) LS : et du coup les ateliers / est-ce bien d'en faire dans toutes les branches ? Il n'y a pas de / branches pour lesquelles c'est plus compliqué ?
- 50) E3 : je réfléchis / alors oui /disant qu'en réfléchissant comme ça / je te dirais géo-histoire
- 51) LS : ça c'est à cause du moyen d'enseignement /// ça prend plus de temps ?
- 52) E3 : oui alors plus de temps / alors oui et non / de toute façon / on crée des ateliers / ça prend du temps de toute façon /// je dirais peut-être selon la matière / selon le thème / c'est pas évident selon ce qu'on doit travailler / et puis là notamment avec double degré / moi j'ai pris par exemple en géo / enfin en histoire notamment / un thème précis et je l'ai travaillé sur toutes les époques / par exemple la nourriture
- 53) LS (acquiesce)
- 54) E3 : parce qu'avec ces 2 degrés / tu ne sais pas / ils ont vu certaines choses l'année d'avant avec d'autres enseignantes / eux (les 8^{èmes}) ils ont vu avec moi l'année d'avant // pour être raccordée / j'ai préféré faire comme ça /, mais après c'est à moi de créer les ateliers /// je dirais que c'est les branches où c'est le plus difficile de faire les ateliers
- 55) LS : mais c'est quand même faisable ?
- 56) E3 : c'est quand même **faisable** // j'en ai fait quand même

- 57) LS : et dans toutes les branches / est-ce que tu as besoin de faire des moments vraiment frontaux / à part pour les consignes / il y a vraiment des moments en frontal ou bien ?
- 58) E3 : oui il y en a quand même
- 59) LS : c'est pour quoi ? Juste des introductions de notions ?
- 60) E3 : introduction de notions ou / mises en commun ou / par exemple si j'ai à faire une explication au milieu /// des choses plus comme ça ou consignes d'ateliers comme tu l'as vu / c'est plus des choses comme ça / oui
- 61) LS : c'est hyper rare qu'ils soient tous à leur table en train de faire une fiche ?
- 62) E3 : oui vraiment // les moments où je peux / par exemple les corrections d'exercices / là oui ils sont peut-être à leur table et puis on regarde ensemble
- 63) LS : sinon tout ce qui est // enfin / travail est tout le temps par ateliers ?
- 64) E3 : pas tout le temps /// moi je fais / par exemple en maths / je travaille quand même par moments dans le livre et le classeur /, mais là ils ont chacun leur plan au tableau // j'écris le plan / le planning / ils avancent à leur rythme / puis moi je corrige plus tard / comme ça je peux aider ceux qui ont besoin d'aide /// Ils s'aident entre eux aussi / donc ils sont pratiquement autonomes aussi
- 65) LS : ok
- 66) E3 : mais c'est rare // je fais comme ça pour qu'ils aient aussi des exercices écrits comme ça /, mais c'est quand même des moments assez rares / la plupart du temps je fais des ateliers
- 67) LS : ça marche // je vais mettre la suite si tu veux
- 68) E3 (acquiesce)
- 69) LS (préparant la vidéo) : du coup c'est la mise au travail après l'explication des consignes
- 70) E3 : tout à fait

Visionnage des 2^{ème} et 3^{ème} extraits vidéo

- 71) LS : j'ai montré 2 mises au travail de ce nouvel atelier et je voulais voir ce que tu pensais de nouveau
- 72) E3 : ben là / de ce qon a vu / je vois bien la différence entre les 8^{èmes} et les 7^{èmes}
- 73) LS : alors ça / je veux bien le croire
- 74) E3 : avant / le premier que tu as montré / il y avait deux 8^{èmes} et un 7^{ème} et le 7^{ème} était celui / était plus /// qui ne savait pas trop où aller etc / les autres / ça va assez vite et tout seuls / même si au début il y a eu pas mal d'étoiles / de cartes oranges / voilà ça fonctionne /// je suis restée là aussi exprès à cet atelier / parce que c'est normal / c'est la première fois / il faut que ça rentre /// là je vois // après je connais mes élèves // le garçon ici / ça va vite / il pige vite alors que l'élève en face / je sais qu'elle décroche très vite aux explications donc je pense déjà là que ::: il y a eu un décrochage aux explications / elle savait plus ce qu'elle devait faire donc c'est pour cela que je suis restée là /// donc là / autonomie / il y en a parce qu'ils doivent quand même se débrouiller le plus possible /, mais chez certains élèves / on voit tout de suite que je dois quand même rester à côté /sinon ça n'avance pas
- 75) LS : du coup / à chaque fois que tu introduis un nouvel atelier / tu restes automatiquement à côté de certains élèves ?
- 76) E3 : pas toujours / ça dépend comment je juge la difficulté de l'atelier // là je suis restée parce que c'est pas forcément un atelier difficile en soi / c'est parce qu'il y a beaucoup d'informations en même temps
- 77) LS : oui il y a le fonctionnement / les cartes

- 78) E3 : **exactement** / donc il y a peut-être des questions précises / on va dire / donc je suis restée là // c'est quand même un atelier qui est assez important pour moi / parce qu'il travaille pas mal d'objectifs en même temps
- 79) LS : oui
- 80) E3 : mais je suis restée là parce que ça fait beaucoup d'un coup // alors qu'un atelier où c'est / je pense par exemple à l'atelier de conjugaison où il y a des verbes conjugués et ils doivent le plus vite possible donner l'infinitif // il y a une consigne et elle est assez claire là /// même si je vais venir de temps en temps voir si ça fonctionne / ils peuvent jouer carrément tout seuls // je peux me balader un peu plus //, mais celui-là / c'est vrai que je suis restée parce qu'il y a beaucoup d'infos d'un coup
- 81) LS : enfin / quand tu juges qu'un atelier a besoin de ta présence / tu fais en sorte que les autres soient autonomes
- 82) E3 : voilà
- 83) LS : donc c'est très rare que tu introduises 2 ateliers en même temps
- 84) E3 : ça arrive quand même pas mal de fois // après je vais / si j'introduis plusieurs ateliers en même temps // je vais faire attention à ce qu'un atelier soit plus simple en consignes pour qu'ils puissent se débrouiller le plus possible seuls et je vais jongler moi entre les 2 ateliers pour voir si ça fonctionne /// après ça dépend toujours des groupes // il y a des groupes où je vais rester une minute / même pas et je vois que ça roule et un groupe où je vois qu'il y a peut-être plus de difficultés et je vais rester plus longtemps vers ce groupe
- 85) LS : tu peux observer aussi pas mal d'entraide entre les élèves à ce niveau-là ?
- 86) E3 : oui / complètement
- 87) LS : **est-ce qu'il y a des documents qui sont là aussi pour les aider / des références**
- 88) E3 : **oui alors ils ont droit à toutes leurs références // donc s'ils ont besoin / ils les prennent pas automatiquement // là c'est une fiche de réponses / alors c'est pas une référence /, mais souvent, dans les ateliers / il y a des références avec**
- 89) LS : **liées à l'atelier / au thème**
- 90) E3 : **oui et puis ils ont droit // ils ont un cahier de référence où je // où ils ont collé toutes les fiches de référence que je leur donne / qui sont liées aussi en général au thème // donc là ils ont le droit de le prendre avec /// j'en ai une qui le prend assez facilement avec / c'est celle qui était absente la première période**
- 91) LS : **mais sans demander / ils ont le droit de :::**
- 92) E3 : **tout à fait / sans me demander / ils ont le droit de prendre leurs références sans problème oui // si tout d'un coup ils voient que moi / je suis vers un groupe et que je fais trop long / ils ont le droit de prendre leurs références**
- 93) LS : et au début de l'année / quand tu accueilles une nouvelle classe / des nouveaux élèves / comment tu fais pour commencer à les // à introduire les ateliers ? J'imagine que tu ne peux pas introduire qu'un seul atelier la première fois /, mais peut-être qu'ils n'ont pas du tout l'habitude :::
- 94) E3 : alors on a de la chance / c'est que dans ce collège on travaille pas mal par ateliers / presque toutes les classes / donc les bases / ils les connaissent bien ///, Mais c'est vrai que l'ancienne classe où je ne connaissais que 6 élèves sur les 17 qui avaient l'habitude de ça / donc moi, j'ai repris les bases / je leur explique comment je fonctionne avec les ateliers et puis je leur présente peut-être mon atelier où ils sont un petit peu plus par groupes au tout début et puis après on fait un essai tout simplement // je leur explique ce que je veux / j'écris des fois au tableau mes consignes // comme ça s'ils ne se rappellent plus « ah mince / qu'est-ce qu'elle a dit » / ils regardent au tableau « ah oui je dois pas faire ça / je

dois faire attention à ça quand le chronomètre a sonné / je dois me taire et puis attendre » alors au début ben voilà / il faut 2-3 essais quand même pour que ça fonctionne complètement //, mais honnêtement ça a fonctionné assez rapidement

- 95) LS : au début il y a juste plus de références et moins d'informations
- 96) E3 : voilà c'est ça / plus de références et moins d'informations //, mais après ça roule assez rapidement en fait // ils aiment bien / c'est plus attractif pour eux que les fiches donc généralement, ça fonctionne plus vite (rires)
- 97) LS : au niveau de ce nouvel atelier / on voit que tu es tout le temps placée là, mais tu vas vraiment attendre que les élèves aient des questions ou tu vas les aider directement ?
- 98) E3 : certains je vois / certains n'osent pas poser de question, mais on voit qu'ils bloquent parce qu'il n'y a rien qui se passe / on sait pas trop s'ils réfléchissent vraiment ou pas alors comme je commence au bout de 6 mois à les connaître / je pose des questions moi / au bout d'un moment / à les titiller pour que ça vienne // après j'aide vraiment en posant d'autres questions ou en montrant de nouveau la théorie
- 99) LS : donc c'est vraiment selon les élèves / certains tu dois attendre :::
- 100) E3 : c'est selon les élèves / ouais
- 101) LS : ça marche // Sinon je ne sais pas si tu as autre chose à dire par rapport à /// cet exemple
- 102) E3 : comme ça non
- 103) LS : Sinon j'avais 2-3 questions
- 104) E3 : oui / oui
- 105) LS : pas des questions /des thèmes // du coup tu as 17 élèves
- 106) E3 : oui j'en ai 17
- 107) LS : et ça fait combien de temps que tu enseignes en tout ?
- 108) E3 : en tout, c'est la 3^{ème} année, là
- 109) LS : et ça fait 3 ans que tu enseignes en ateliers ?
- 110) E3 : oui
- 111) LS : et comment ça se fait que tu as commencé de travailler en ateliers ?
- 112) E3 : on a pas mal vu ça en études à la HEP / on nous montrait quand même beaucoup ça // j'ai eu la chance d'avoir pas mal de stages où il y avait des ateliers / où j'ai pu pratiquer et essayer moi de faire des ateliers et comme c'est un mode de fonctionnement qui me plaît pas mal / j'ai décidé de faire ça comme ça / même si j'ai des grands // il y a beaucoup d'a priori / les gens se disent : « oui, mais avec les grands / c'est plutôt avec les petits / avec les grands on ne peut pas trop / il y a trop de masse de travail », mais moi je ne trouve pas /// je trouve au contraire qu'avec les grands / c'est bien aussi de travailler ça // ils sont plus concentrés et ça rentre mieux la matière en jouant comme ça // c'est ce que j'ai remarqué moi
- 113) LS : l'apport recherché par ce travail / c'est donc qu'ils soient bien concentrés ?
- 114) E3 : alors pour moi l'atelier c'est vraiment que ce soit attractif pour eux / ils travaillent la matière sans vraiment s'en rendre compte /que sur une fiche c'est plus drill et ils décrochent plus facilement sur fiche // après je peux me tromper /,mais c'est mon impression // donc il y a de la communication / ils peuvent vraiment s'entraider /// moi ça englobe vraiment pas mal de choses là-dessus / l'entraide / la communication / le travail par jeux / donc il y a quand même de l'amusement sans franchement s'en rendre compte

- 115) LS : et du coup les ateliers tu les fais toujours en groupes ou il y a des ateliers seuls ?
- 116) E3 : ça arrive que je travaille /// ou tout d'un coup ils ont des fiches ou un contrôle et que je sorte des ateliers qu'ils peuvent faire seuls et là ils peuvent travailler tout seuls aussi /// ou selon l'avance quand on travaille dans le livre de maths par exemple // des fois il y en a qui finissent les exercices bien plus tôt que les autres / tout ce que j'ai mis au tableau // dans ce cas je leur donne des ateliers qui travaillent ces objectifs-là /, mais qu'ils peuvent faire tout seuls // donc j'ai aussi des ateliers seuls
- 117) LS : ok / ça marche // du coup au niveau des apports du travail en ateliers / je pense que le but recherché c'est un peu la même chose // sinon j'ai parlé de l'autonomie lors de la réalisation du travail en ateliers /qu'est-ce que tu penses que ça amène au niveau de l'autonomie pour un élève ?
- 118) E3 : moi je pense que d'après ce que je vois chez mes élèves / ils se débrouillent parce qu'ils vont chercher leurs affaires / ils se posent plus de questions quand même parce qu'ils cherchent plus de choses au lieu d'attendre la réponse ou que moi je corrige la fiche // je trouve qu'il y a plus d'entraide / donc ils vont peut-être plus oser demander aux copains donc sans forcément avoir besoin de moi // et ils vont plus facilement / j'ai remarqué quand ils travaillent en ateliers chercher dans leurs références si besoin tout seuls / sans me demander / plutôt que attendre que ça passe et qu'ils aient les réponses
- 119) LS : (acquiesce)
- 120) E3 : mais vraiment / c'est dans ce sens-là pour moi et l'autonomie / c'est se poser les bonnes questions tout seul déjà
- 121) LS : et ça c'est dû au fait que ce soit // est-ce que tu as une idée à quoi c'est dû // le fait juste d'être ensemble / de faire qqch qu'ils ont envie de terminer ? Un jeu ?
- 122) E3 : non, mais je pense que le jeu fait que ils ont peut-être plus envie / déjà le temps passe plus vite pour eux / il y a des couleurs / y a différentes choses à faire / c'est déjà plus attractif // il y a peut-être plus de choses qu'ils recherchent plus facilement /// pis je sais pas moi / quand je les vois devant une fiche / il y a cet ennui
- 123) LS : le fait aussi qu'ils bougent / que ce soit assez rythmé / ça les tient éveillés
- 124) E3 : ça change souvent / donc c'est pas tout le temps / je dirais rébarbatif où tu as ces questions au tableau / ces mêmes questions // je pense au tableau de conjugaison par exemple où il faut remplir et remplir et remplir // là ça bouge // ils bougent / ils se déplacent / ils peuvent communiquer // je pense que là / ça demande aussi plus d'autonomie parce que ça travaille aussi tout plein de choses de formation générale en dehors
- 125) LS : oui // et du coup avant / tu m'as dit / je ne sais plus exactement / comme quoi chez les grands / ça ne paraissait pas évident de faire des ateliers /, mais pourquoi ?
- 126) E3 : pour moi pas / parce que j'ai essayé et je l'ai vu // c'est souvent les a priori qu'on a ::: c'est plus par rapport à la quantité de travail qu'on voit en fait // à partir de la 7^{ème} il y a plus de matière / y a des choses qui deviennent plus difficiles ::: j'ai entendu beaucoup de gens dire que les ateliers par jeux / c'est plus possible / on doit entraîner ça par fiches / y a trop de choses à apprendre par cœur ::: moi, je ne suis pas d'accord avec ça // je pense qu'ils peuvent autant apprendre par ateliers // après oui / comme je t'ai dit / les branches géo-histoire c'est plus difficile // il faut des fois nous aussi se motiver et se dire « pour leur

- permettre d'arriver à ce point-là ou à cet objectif-là / il faut quand même que moi je fasse qqch pour qu'ils y arrivent
- 127) LS : donc c'est la préparation de l'enseignant /, mais c'est faisable ?
- 128) E3 : c'est la préparation de l'enseignant /, mais il faut le vouloir je pense / c'est aussi de ce côté-là
- 129) LS : au niveau des préparations / du coup / matériel didactique / consignes etc // ça te demande beaucoup le travail en ateliers par rapport à autre chose ou bien ?
- 130) E3 : alors oui / ça demande quand même beaucoup parce qu'il faut ::: bien sûr il y a déjà plein de choses qui existent sur des sites ou autres / qu'on peut reprendre // après il faut quand même les reprendre / les vérifier /voir que ça joue // il faut quand même imprimer / plastifier /découper ::: moi je vérifie beaucoup ces ateliers-là parce qu'heureusement qu'il existe des choses d'ailleurs / des ressources //, mais je prends aussi le temps beaucoup / soit de les modifier selon mes élèves pour différencier par exemple / si il faut différencier dans les ateliers ou alors je les crée moi pour toucher les objectifs que j'ai envie de toucher /// bien sûr que ça prend bien plus de temps que prendre une fiche ou la créer et la photocopier ///, mais après je trouve que quand on voit le travail qu'ils fournissent et comme ils sont /c'est juste **payant**
- 131) LS : j'imagine qu'après plusieurs années /on peut les réutiliser ?
- 132) E3 : en plus **voilà** // de toute façon c'est **une** fois qu'on prend beaucoup de temps, mais on peut les réutiliser plusieurs années pour autant qu'on ait le même degré / donc je trouve que c'est bien
- 133) LS : ça vaut la peine
- 134) E3 : ça vaut la peine moi je pense
- 135) LS : et au niveau des consignes / tu as l'impression de préparer autre chose / de t'y prendre différemment que pour un travail / pour une fiche :::
- 136) E3 : oui parce que même nous / enfin moi / je trouve quand même plus attractif d'expliquer un atelier avec ces couleurs ::: je vois qu'ils sont plus attentifs / ils savent qu'ils vont devoir bouger // souvent suivant l'atelier ou l'exercice que c'est dans l'atelier j'entends des « ouais, trop bien » / ça dépend ce qu'ils doivent faire // le jeu peut aussi être différent / je peux avoir différents plateaux /, mais ils vont devoir faire différentes choses sur ce plateau / comme chaque jeu peut être différent /ça leur fait aussi faire des choses différemment qu'une fiche /// une fiche c'est toujours sur papier / c'est toujours répondre à des questions / c'est toujours compléter un tableau // je pense qu'il y a moins de possibilités sur une fiche et puis je pense que même moi j'ai moins envie d'expliquer une fiche qu'un atelier // les consignes par écrit / suivant comment c'est tourné / je pense notamment aux élèves qui sont dys ::: déjà l'écriture sur les fiches / ça se complique / alors je pense que non / moi j'arrive plus facilement / j'ai plus de plaisir à expliquer un jeu qu'une fiche en tout cas
- 137) LS : et au niveau de la préparation des consignes tu as l'impression que ça demande plus d'anticipation ou bien ?
- 138) E3 : non parce qu'au final / ben voilà quand on prépare le jeu /ça nous fait le connaître aussi je pense // il faut de toute façon être sûr / je vais pas commencer à préparer un jeu que je n'ai pas compris / je vais le tester /// alors oui /ça prend peut-être 5 minutes de plus parce que je le teste /, mais au moins comme ça après c'est fait et je peux regarder avec eux alors que le reste / je pense que ça prend un peu plus de temps /// les consignes j'y vais un peu au feeling et puis comment je ressens par rapport à mes élèves / non alors ça ne me prend pas forcément plus de temps pour les consignes

- 139) LS : ça marche / Je n'ai pas d'autre question / c'est déjà très complet
(rires de E3) /// **merci beaucoup** /// s'il y avait qqch que tu voulais ajouter par
rapport à ::::
- 140) E3 : écoute non / comme ça non

Annexe 10 : Tableau présentant les éléments de la différenciation pédagogique

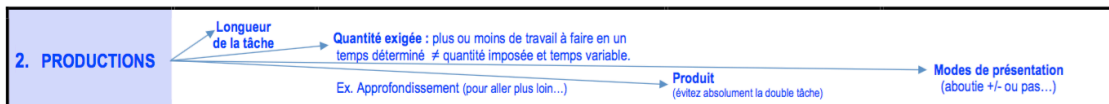
Tableau réalisé par Madame Nicole Trachsel (2018-2019).

Les 4 éléments de différenciation : ce qu'on peut faire varier

(Caron nomme ces éléments « les dispositifs au service de la différenciation »)

Tous ces éléments de différenciation peuvent se combiner ; ex. Différenciation au niveau du processus ainsi que différenciation sociale. Ou même : différenciation par rapport au processus, à la production, au contenu et à la structure. (Représentation non exhaustive réalisée par Nicole Trachsel, 2018-2019, pour les cours PS-INC.)

1. PROCESSUS	
Stratégies cognitives pour l'acquisition, l'emmagasinage (garder l'info en MCT, si en MLT <-> en faisant des liens), l'utilisation de l'info : démarche inductive, déductive, pour résoudre un problème, par hypothèses, par estimation, par expérimentation, par calculs, pour vérification ; selon les styles cognitifs, les intelligences multiples, etc. (-> apprendre à apprendre grâce à une réflexion métacognitive ; stratégies de révision, stratégies d'élaboration) ; stratégies d'organisation (ex. / catégories ; ordonner les idées...) ; révision de prérequis, exprimer les objectifs	
Stratégies métacognitives : app. à apprendre, développement de sa gestion d'apprendre (exploitation de l'erreur, qui est positive), stratégies de planification / choix de la/les bonne-s stratégie-s et choix du traitement de l'info (survol ou pluri...) ; stratégies de contrôle et de régulation (focalisation de l'attention sur..., auto-examen , suscitant peut-être des ajustements ; ex. ajustement de sa vitesse de lecture, besoin de relire un \$, etc...). En se posant des questions, par phases de rétroaction avec corrections constantes et systématiques... aboutissant à un savoir explicite ; (/ techniques et procédures claires). Par remédiation (même but final : clarté des objets enseignés et appris).	
Stratégies de gestion des ressources (pour adapter l'environnement ou s'adapter à lui) : horaires, choix de l'endroit, gestion des erreurs (cf. ci-dessus ou par remédiation après-coup), gestion des corrections , (gestion de l'effort)...	
Outils : obligatoires ou à disposition (comme matériels à manipuler ou comme outils de référence : manuels scolaires, audiovisuels, I-pad, écrits documentaires, témoignages, jeux, référence-s...). <i>Attention aussi à la présentation de votre document, à la police choisie (ex. Comic sans MS), aux couleurs, à la quantité de texte sur la feuille, à la présence ou non d'images, à la disposition des éléments sur la feuille...</i>	
Temps : organisation du temps : horaire, buts. Temps segmenté/massé, tps différents selon les enfants : allongés ou raccourcis, incontrôlés (cf. guidage léger), longueur de la tâche. Utilisation ou non du time-timer.	
Thème abordé avec niveau de facilité/ difficulté (tenant compte des compétences personnelles des élèves (attention à ne pas sous-estimer un enfant) et de leurs intérêts (choix d'amorces différentes) ; faire travailler dans la ZPD ; si nécessaire, adapter le nombre de contraintes ; complexifier ou non ; #	
Degré de guidage (fort, moyen, léger laissant place aux initiatives de l'apprenant et un espace-temps à sa guise), par ajustements progressifs au gré des observations de l'adulte, soit dans l'immédiateté, soit après-coup. +/- d'autonomie. Rappel : but final : participation active de l'élève, son autonomie et responsabilisation de l'élève... l'enseignant peut se faire oublier.	
Formalisation, institutionnalisation : sous quelles formes ?	
Devoirs : variétés au niveau du fond et/ou de la forme, et surtout du temps qu'implique la tâche (2 fois 5 min par jour en 3-4H ; 10-15 min en 5-8H ; 15-25 min en 7-8H)	
Evaluation (sa finalisation : sa forme, le temps à disposition, le nombre de réponses à donner, le barème...) ; les exigences quant au fond et à la forme <-> productions.	



3. STRUCTURES									
Différenciation sociale : seul, avec des pairs, en dyades, en groupes avec mêmes consignes ; groupes avec d'autres consignes ; groupes prédéfinis ; groupes aléatoires ; groupes de niveaux ; groupes homogènes, groupes de besoin ; groupes hétérogènes (-> pour un conflit sociocognitif), ateliers, tutorat, moniteurat)... <-> collaboration, coopération... Même dispositif, même consigne, partenaires #.									
En atelier dirigé (petit groupe d'élèves avec un enseignant-e présent-e tout au long tandis que les autres élèves travaillent, soit en ateliers autonomes avec une feuille de route, soit avec un plan de travail (liberté de choix / ordre des travaux à réaliser) ;									
En ateliers autonomes (avec affichage fonctionnel)									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Lots décimaux</th> <th>Dés fractions</th> <th>Qui suis-je ?</th> <th>Jeu Oie</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gaëtan Robin Lucy</td> <td>Nora France Nathan Gauthier</td> <td>Sam Tim Suzy</td> <td>Tom Clara Emma</td> </tr> </tbody> </table>	Lots décimaux	Dés fractions	Qui suis-je ?	Jeu Oie	Gaëtan Robin Lucy	Nora France Nathan Gauthier	Sam Tim Suzy	Tom Clara Emma	<p>Ex. Affichage des groupes</p> <p>Ex. Affichage des tournus des groupes</p> <p>Gestion du bruit, si possible en auto-régulation</p>
Lots décimaux	Dés fractions	Qui suis-je ?	Jeu Oie						
Gaëtan Robin Lucy	Nora France Nathan Gauthier	Sam Tim Suzy	Tom Clara Emma						
Environnement, cadre de travail, organisation de l'espace : en classe à un endroit bien précis ou indifférent, corridor, cour ou autre lieu du collège, dans la vraie vie sur le terrain ; ex. Magasins ; endroit défini ou non, obligatoirement calme ou non, possibilité d'intégrer ou non l'espace comme marque de progression, etc.									
Organisation pratique du travail :									
<ul style="list-style-type: none"> en classe : <ul style="list-style-type: none"> ~ personnalisée par moments/semaines à travers des plans de travail (différents par les consignes, la quantité, le contenu, la forme, le niveau d'exigences, etc.) ; par étapes ; ~ libre ; l'élève peut déterminer l'endroit où il souhaite travailler, pour autant qu'il soit confortable, qu'il puisse se concentrer et qu'il puisse être satisfait de son travail ; ~ négociée entre élève et enseignant par rapport à un programme matinal, journalier ou hebdomadaire, par rapport à un sujet ou une activité, ou par rapport à une branche ; avec une feuille de route ; ~ avec un plan de travail ; ~ en classes flexibles (disposition variable de la classe ; # postures et positions des élèves https://spark.adobe.com/page/2IMV8IG2A3nUa/) ; ~ en classes inversées. en dehors de la classe : <ul style="list-style-type: none"> ~ utilisation des corridors, d'un couloir central, des escaliers du collège, voire d'un préau couvert ; et ailleurs, si activités hors-cadres... 									

4. CONTENUS	
Matériel didactique :	mettre à disposition divers objets à utiliser ; objets à manipuler ; supports matériels ; (s'approvisionner à la médiathèque)
Sujet, thème :	docs de références : manuels scolaires, dictionnaires, photos, audio-visuels, documentaires, témoignages, affiches, TN ; microscopes... docs à lire de niveaux #, texte allégé, avec +/- d'images, complexification du vocabulaire ou non... insertion de synonymes, etc.
Niveau de difficulté :	peut aussi être différent (ex. Travail de recherche personnelle ou /groupe, Q « défi », dossier personnel de chaque E avec diverses offres, en pédagogie de projet...) graduer le travail autour d'une même notion avec des approches et des exercices différents ; exercices progressifs (mais sans repartir à zéro quand un élève est déjà à l'étape 3, par ex. Prendre en considération la ZPD).

Bibliographie :

Caron, J. (2007). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-soutiens*. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin Editeur. Cheminère Education.
 Gagné, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin Editeur. Cheminère Education.
 Guillaume, L., Mani, J.-F. (2006). *La rage de faire apprendre*. Paris : Jourdan Editeur.